

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE NOVAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO DE MÍDIAS NA EDUCAÇÃO**

ANGÉLICA GOUVEIA MEDEIROS

**Cinema e história:
a utilização dos recursos audiovisuais no ensino-aprendizagem da pré-história**

**Porto Alegre
2019**

ANGÉLICA GOUVEIA MEDEIROS

**CINEMA E HISTÓRIA:
A UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS AUDIOVISUAIS NO ENSINO-APRENDIZAGEM
DA PRÉ-HISTÓRIA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em Mídias na Educação, pelo Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS

Orientadora:

Prof^a Franciane Heiden Rios

Porto Alegre

2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Rui Vicente Oppermann

Vice-Reitora: Jane Fraga Tutikian

Pró-Reitor de Pós-Graduação: Celso Giannetti Loureiro Chaves

Diretor do Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação: Leandro Krug Wives

Coordenadora do Curso de Especialização em Mídias na Educação: Liane Margarida
Rockenback Tarouco

AGRADECIMENTO

À orientadora Franciane, pela paciência e compreensão.

RESUMO

O trabalho é um estudo sobre a utilização de recursos audiovisuais no ensino da pré-história. O objetivo principal é perceber, identificar e mensurar o papel que as mídias, em específico o audiovisual, exercem na constituição dos conhecimentos dos alunos sobre esse período histórico. O público-alvo da pesquisa foram os alunos das turmas de 6º ano de uma escola na cidade de Porto Alegre/RS. Os dados foram obtidos através de questionários semiestruturados, dentro da unidade didática da pré-história, e a análise dos mesmos foi realizada a partir de abordagem qualitativa. A expectativa é contribuir para o desenvolvimento da área, através da reflexão sobre a intervenção pedagógica realizada e de seus principais resultados.

Palavras-chave: História. Pré-história. Mídias. Cinema.

ABSTRACT

This paper is a case study about the use of audiovisual resources for the study of pre-history. The main objectives here are to perceive, identify and measure the role of media, especially audiovisual media, in the building of student's knowledge about this historic period. The target group for the research are 6th year students of a school, in the city of Porto Alegre – RS. The data were collected by the use of semi-structure questionnaires in the pre-history teaching unit and the analysis was made based on a qualitative approach. Thus, the expectation is to contribute to the development of the study area through the reflection about this educational intervention and its main results.

Keywords: History. Pre-history. Media. Cinema

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Comunicação	24
Figura 2 Emoção: o choro	24
Figura 3 Emoção: o riso	25
Figura 4 Estratégia de defesa e ataque.....	26
Figura 5 Aperfeiçoamento de armas.....	26
Figura 6 Fogo: preparo de alimentos.....	27
Figura 7 Fogo: aquecimento.....	28
Figura 8 Fogo: iluminação	28
Figura 9 Controle do fogo: vento	29
Figura 10 Controle do fogo: água.....	29
Figura 11 Fabricação do fogo.....	30
Figura 12 Fogo: aprimoramento de ferramentas	31
Figura 13 Animais pré-históricos	31
Figura 14 Sid, a preguiça-gigante.....	32
Figura 15 Manny, o mamute	32
Figura 16 Diego, o tigre dentes-de-sabre	33
Figura 17 Seres humanos e dinossauros	33
Figura 18 Bicicleta na pré-história	34
Figura 19 Seres humanos e dinossauros domesticados	35
Figura 20 “Os dentes-de-sabre não são fofos”	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REVISÃO TEÓRICA	11
2.1 ENSINO DE HISTÓRIA E MÍDIAS NA LEGISLAÇÃO	11
2.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	11
2.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais	12
2.1.3 Base Nacional Comum Curricular	14
2.2 ENSINO DE HISTÓRIA E CINEMA	15
3 METODOLOGIA.....	19
4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DE PESQUISA	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS	43
APÊNDICE	45

1 INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, a pesquisadora atuando como professora de História na rede pública, os diagnósticos sobre o conhecimento prévio dos alunos em relação à pré-história sempre ocorreram no início dos estudos sobre o período. E, nessas conversas informais, certas associações, muito comuns em desenhos animados e filmes ambientados nesse período histórico, eram trazidas pelos alunos. Assim, a utilização de filmes como fontes históricas para o estudo sobre a pré-história passou a ser recorrente nas aulas de História.

A partir dessa trajetória profissional, surgiu a necessidade de uma reflexão mais aprofundada sobre essa prática pedagógica. Por isso, o papel que as mídias exercem no processo de ensino-aprendizagem da pré-história foi escolhido como tema de pesquisa. E o público-alvo foram os alunos das turmas de 6º ano de uma escola da rede pública municipal de Porto Alegre, na qual a pesquisadora atua como professora.

A partir da escolha do tema e do contexto a ser estudado, o seguinte problema passou a guiar a realização do trabalho: Como os recursos audiovisuais atuam no processo de ensino-aprendizagem sobre a pré-história, a partir dos recursos e referenciais teórico-metodológicos utilizados em sala de aula?

Em seguida, foi traçado o seguinte objetivo geral: perceber, identificar e mensurar o papel que as mídias, em específico o audiovisual, exercem na constituição dos conhecimentos dos alunos sobre esse período histórico. E os objetivos específicos foram: apresentar os principais referenciais teórico-metodológicos e recursos utilizados nas aulas; e investigar como os alunos aprendem a pré-história a partir da intervenção pedagógica realizada.

Primeiramente, a revisão teórica investigou como as mídias estão presentes nos principais parâmetros e diretrizes da legislação voltada à educação. E, em seguida, na revisão bibliográfica, foram analisados os principais referenciais teóricos e metodológicos sobre a utilização do cinema no ensino de História.

No capítulo seguinte, sobre a metodologia, as principais etapas percorridas na realização da pesquisa foram apresentadas. O tipo de abordagem adotada na pesquisa, o contexto da instituição, o público-alvo e os instrumentos de coleta dos dados, foram detalhados nesse momento. Na sequência, os dados da pesquisa foram apresentados e analisados. E, por fim, as principais conclusões foram exibidas ao leitor.

2 REVISÃO TEÓRICA

2.1 ENSINO DE HISTÓRIA E MÍDIAS NA LEGISLAÇÃO

A revisão teórica inicia com a análise da legislação destinada à educação. Ela tem, como objetivo, encontrar referências existentes sobre o uso das mídias na educação nas principais bases ou diretrizes que devem guiar a construção do planejamento e currículo da Educação Básica e, principalmente, do componente curricular da História. E, para isso, foram selecionados os seguintes documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

2.1.1 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) apontou a necessidade de criação de referenciais a serem adotados na educação de todo o país e previu, em seu artigo 26, a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. Nesse sentido, já a partir do ano seguinte, foram criadas as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

De acordo com o documento, elas “estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p.4). Além disso, a base nacional comum seria complementada por uma parte diversificada, construída em cada sistema e estabelecimento de ensino (BRASIL, 2013, p. 113).

Ao contrário da atual Base Nacional Comum Curricular que será analisada em seguida, as Diretrizes Curriculares Nacionais não tratam tão especificamente das competências de cada componente curricular. O componente curricular da História consta, juntamente com Geografia, na área de Ciências Humanas (BRASIL, 2013, p. 114). A maior contribuição das DCN reside na preocupação com as especificidades e questões mais relevantes do presente: educação profissional, do campo, especial, de estabelecimentos penais, de educação de jovens e adultos (EJA), de indígenas, de quilombolas, sobre a História e Cultura Afro-Brasileira, sobre Direitos Humanos, ambiental etc.

Nesse sentido, as tecnologias da informação e comunicação (TICs) também fazem parte das DCN e, por isso, são definidas como “...parte de um contínuo desenvolvimento de

tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens” (BRASIL, 2013, p. 25). Assim, um recurso não é oposto a outro: eles são complementares no processo de ensino-aprendizagem. E as TIC:

Como qualquer ferramenta, devem ser usadas e adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. Assim, a infraestrutura tecnológica, como apoio pedagógico às atividades escolares, deve também garantir acesso dos estudantes à biblioteca, ao rádio, à televisão, à internet aberta às possibilidades da convergência digital (BRASIL, 2013, p. 25).

O documento aponta que, na atualidade, há uma longa exposição dos alunos à mídia e, com isso, ocorre o desenvolvimento de novas formas de expressão, mais ligadas a imagens e menos, a escrita. E, dessa forma, a cultura da escola, na qual predomina a escrita, perde lugar para celulares, televisores, computadores, jogos, etc.

Nesse contexto, a escola possui o importante papel de promover a inclusão digital dos alunos. Mas, a incorporação dos recursos tecnológicos deve ser submetida aos seus propósitos educativos (BRASIL, 2013, p.110-1). A escola precisa desenvolver, junto aos alunos, competências que lhes permitam atuar de forma crítica no contexto em que ambos estão inseridos:

Há que se considerar que a multiplicação dos meios de comunicação e informação nas sociedades de mercado em que vivemos contribui fortemente para disseminar entre as crianças, jovens e população em geral o excessivo apelo ao consumo e uma visão de mundo fragmentada, que induz à banalização dos acontecimentos e à indiferença quanto aos problemas humanos e sociais. É importante que a escola contribua para transformar os alunos em consumidores críticos dos produtos oferecidos por esses meios, ao mesmo tempo em que se vale dos recursos midiáticos como instrumentos relevantes no processo de aprendizagem, o que também pode favorecer o diálogo e a comunicação entre professores e alunos” (BRASIL, 2013, p. 110-1).

2.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais

Em 1998, foram aprovados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Em comparação com as DCN, eles trazem referenciais mais específicos para a área da História. E, assim como elas, também tratam das tecnologias de informação e dos desafios da educação diante do contexto atual.

O diferencial dos PCN é o aprofundamento da análise sobre a relação do componente curricular da História com as mídias. Estas “... também difundem personagens, fatos, datas,

cenários e costumes que instigam meninos e meninas a pensarem sobre diferentes contextos e vivências humanas” (BRASIL, 1998, p. 38). No entanto, as vivências fora da escola, embora forneçam informações valiosas, são fragmentadas. Assim:

É preciso diferenciar, entretanto, o saber que os alunos adquirem de modo informal daquele que aprendem na escola. No espaço escolar, o conhecimento é uma reelaboração de muitos saberes, constituindo o que se chama de saber histórico escolar. Esse saber é proveniente do diálogo entre muitos interlocutores e muitas fontes e é permanentemente reconstruído a partir de objetivos sociais, didáticos e pedagógicos. (BRASIL, 1998, p. 38).

E o professor tem papel crucial nesse contexto: ele: “... por meio do diálogo, do debate e da crítica, inerentes à sua prática docente, pode atuar como agregador e catalisador” (BRASIL, 1998, p. 53). Na História, esse papel é ainda mais relevante pois, de acordo com o documento, a investigação histórica considera a distinção entre realidade e representação da realidade como um objeto de estudo. Com isso, além de ampliar a noção de fonte documental e de reconhecer as diversas formas de comunicação humana (BRASIL, 1998, p. 32), ela auxilia no desenvolvimento de uma leitura crítica sobre os meios de informação e sobre a sua vivência em geral.

As pesquisas históricas desenvolvidas a partir de diversidade de documentos e da multiplicidade de linguagens têm aberto portas para o educador explorar diferentes fontes de informação como material didático e desenvolver métodos de ensino que, no tocante ao aluno, favorecem a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, análise, confrontação, interpretação e organização de conhecimentos históricos escolares. Essas são experiências e vivências importantes para os estudantes distinguirem o que é realidade e o que é representação, refletirem sobre a especificidade das formas de representação e comunicação utilizadas hoje e em outros tempos e aprenderem a extrair informações de documentos (das suas formas e conteúdos) para o estudo, a reflexão e a compreensão de realidades sociais e culturais. (BRASIL, 1998, p. 33-4).

O componente curricular da História propicia a construção “...de noções de diferença, semelhança, transformação e permanência” (BRASIL, 1998, p.34). E, a partir dessas noções,

A intenção é que ele desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço. (BRASIL, 1998, p. 40).

Dessa forma, o professor de História é a pessoa capacitada para dar “apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas”

(BRASIL, 1998, p. 40). E, como ponto de partida, os PCN sugerem que o professor inicie a intervenção pedagógica a partir das questões mais relevantes do próprio cotidiano:

Essa é uma escolha didática para os alunos distinguirem suas vivências pessoais dos hábitos de outras épocas e relativizarem, em parte, os padrões de comportamento do seu próprio tempo. É possível destacar a maneira de as pessoas trabalharem, vestirem-se, pensarem, conviverem, evidenciando relações sociais, econômicas e políticas mais amplas, que caracterizam o modo de vida das sociedades. Na dimensão particular da vida, na repetição de hábitos no dia a dia, existem experiências acumuladas ao longo de processos históricos. (BRASIL, 1998, p. 54).

2.1.3 Base Nacional Comum Curricular

A intenção de criar uma base nacional para a educação brasileira já constava, conforme dito anteriormente, na LDB. Posteriormente, as DCN surgem como um esforço nesse sentido e com uma definição de base em seu artigo 14 (BRASIL, 2013, p. 67). Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) também faz referência à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como uma das estratégias necessárias para alcançar algumas das metas existentes no mesmo.

Em 2017, a última versão da BNCC é homologada. E, de acordo com a definição do próprio documento, a base possui caráter normativo, define as aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação Básica do Brasil devem desenvolver e constitui-se como referência para a elaboração dos diferentes currículos.

Em relação ao componente curricular da História, o documento vai ao encontro das tendências da historiografia e confere ênfase às questões que se colocam do presente para o passado quando aponta: “Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos” (BRASIL, 2017, p. 395). E,

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões. (BRASIL, 2017, p. 395).

Assim como os PCN, ela também defende a utilização de diferentes tipos de fontes como documentos capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram (BRASIL, 2017, p. 393). E que o ponto de partida deve partir do presente: “As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente” (BRASIL, 2017, p. 395).

Além disso, a BNCC aponta que alguns processos estimulados no campo da História, como “... de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto estimulam o pensamento” (BRASIL, 2017, p. 396). E que, além disso, a História garante, ou deve garantir, aos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental o desenvolvimento de algumas habilidades específicas, como por exemplo:

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
[...]
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2017, p. 400).

2.2 Ensino de História e Cinema

O reconhecimento sobre a relevância do cinema enquanto um importante artefato cultural, capaz de exercer um grande poder de atração, sobretudo do público jovem, não é recente. Assim como a relação do cinema com a História. Afinal, “...filmes são responsáveis por grande parte das imagens históricas que as pessoas possuem na atualidade” (SOUZA, 2014, p. 24).

De acordo com o escritor Marcos Napolitano, “apesar de ser uma arte centenária e muitas vezes ao longo da história ter sido pensado como linguagem educativa, o cinema ainda tem alguns problemas para entrar na escola” (NAPOLITANO, 2003, p. 7). Entre as principais dificuldades técnicas enfrentadas pelos professores que desejam utilizar o cinema em sala de aula estão: a falta de infraestrutura das escolas, a falta de conhecimentos dos profissionais em relação à captura e edição de vídeos, incompatibilidade de horário etc.

E não são poucas as dúvidas relacionadas à utilização do cinema em sala de aula. Qual recurso utilizar, qual metodologia aplicar, quais cuidados adotar, entre outros questionamentos, geram discussões comuns no dia a dia escolar e na bibliografia consultada sobre a relação cinema e ensino de História.

A decisão de adotar filmes comerciais, produzidos sem fins didáticos, por exemplo, já provocou resistências ao longo do tempo. De acordo com o autor Éder Cristiano de Souza (2014, p. 26), “... as películas comerciais eram tidas como obras sem valor pedagógico”. No

entanto, o autor aponta que “a verdade literal dos fatos nunca é possível, nem nos livros nem nos filmes...” (SOUZA, 2014, p. 108). Eles podem, assim como outros recursos, serem utilizados para fins didáticos.

Por outro lado, posturas mais otimistas em relação à utilização de filmes comerciais em sala de aula, apontavam-nos como instrumentos de “estímulos visuais à imaginação histórica”, motivadores e facilitadores da aprendizagem (SOUZA, 2014, p. 31). Nesse ponto, Souza retoma a concepção central dos PCN, analisados anteriormente, para opor-se à essa tendência:

...a película não deve servir para ilustrar um conteúdo histórico e simplesmente diversificar formas de apresentá-lo, mas ser pensado como fonte histórica a ser trazida para a sala de aula, onde o professor precisa executar um trabalho exaustivo de análise fílmica, ressaltando elementos históricos contidos na obra. (SOUZA, 2014, p. 34).

Napolitano afirma que a escola seria desnecessária caso a utilização do cinema em sala de aula simplesmente se dilua na cultura cotidiana mais ampla, “apenas reproduzindo expectativas, formas e leituras que já operamos cotidianamente. ” (NAPOLITANO, 2013, p.15). Ele defende que o professor atue como um mediador, atendo à metodologia de trabalho.

Vários autores reconhecem a importância em considerar a vivência dos próprios alunos ao iniciar os estudos em História. E, nesse aspecto, o convívio com o cinema é significativo na constituição dessas experiências:

No ensino da História, problematizar é, também, construir uma problemática relativa ao que se passou com base em um objeto ou conteúdo que está sendo estudado, tendo como referência o cotidiano e a realidade presentes dos alunos e do professor. Para a construção da problemática, é importante levar em consideração o saber histórico já produzido e, também, outras formas de saberes, como aquele difundido pelos meios de comunicação. (SCHIMIDT, 2004, p. 52).

Além disso, “ensinar História pressupõe um trabalho constante e sistemático com as experiências do aluno no sentido de resgatá-las, tanto individual como coletivamente, articulando-as com o conteúdo trabalhado em sala de aula...” (SCHIMIDT, 2004, p. 50-1). No entanto, Napolitano chama atenção para a relevante tarefa do professor em relação a esse aspecto:

É preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, porém sem negá-la. A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um

espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio. (NAPOLITANO, 2003, p. 15).

Um outro importante cuidado metodológico a ser considerado na utilização do cinema em sala de aula, e com qualquer outro tipo de fonte de estudo, é a necessidade de distinção de realidade e representação. De acordo com Hobsbawm, os historiadores devem partir da seguinte distinção fundamental, “...entre fato comprovável e ficção, entre declarações históricas baseadas em evidências e sujeitas a evidenciação e aquelas que não o são” (HOBSBAWM, 2013, p. 8).

Por outro lado, essa distinção não significa a exclusão do papel desempenhado pelas emoções que a linguagem fílmica pode despertar. De acordo com Souza, essas emoções também exercem um papel na compreensão histórica:

... as obras fílmicas produzem sentidos que conduzem à cognição através das emoções. Deve-se aprender a ampliar os pontos de vista e complexificar o raciocínio histórico, pois algumas formas de pensamento histórico não são cognitivas e as emoções podem impactar na compreensão histórica. (SOUZA, 2014, p. 311)

As diversas tecnologias, embora sejam recursos, elas também são objetos de análise. E, como tais, também são fontes históricas:

Muitos pensam que a comunicação e a tecnologia são a pedra de toque da sociedade contemporânea. Eu diria que ambas são partes de um profundo processo de transformação. Os avanços tecnológicos foram constantes na história da humanidade. As invenções do fogo, da cerâmica, da roda, do aqueduto, do uso do vapor etc, marcam a vida de diferentes civilizações, mas foram alterando os hábitos lentamente. (THEODORO, 2010, p. 49).

Por fim, é importante citar um outro problema a ser enfrentado pelos professores de História: o anacronismo. De acordo com Bezerra, ele:

... consiste em atribuir a determinadas sociedades do passado nossos próprios sentimentos ou razões, e assim interpretar suas ações; ou aplicar critérios e conceitos que foram elaborados para uma determinada época, em circunstâncias específicas, para outras épocas com características diferentes. (BEZERRA, 2010, p. 45).

Dessa forma, é possível verificar que as mídias, em especial o cinema, são reconhecidas, tanto pela legislação quanto pela bibliografia pesquisada, como importantes recursos a serem utilizados nas aulas de História. No entanto, essa utilização deve estar atenta aos referenciais teórico-metodológicos escolhidos pelo professor. A intervenção pedagógica realizada por ele poderá valorizar a cultura estudantil e explorar as vantagens do cinema e, ao

mesmo tempo, explorar e problematizar as fontes, ampliar o olhar dos alunos, despertar a crítica e afastar o anacronismo.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho é um estudo de caso sobre o processo de ensino-aprendizagem da pré-história promovido a partir da utilização de recursos audiovisuais. De acordo com Oliveira (2008, p. 5), esse tipo de pesquisa é aplicado quando o pesquisador tem “o interesse em pesquisar uma situação singular, particular”. E essa situação envolve um local particular, ou seja, a instituição onde a pesquisa foi realizada, bem como um público também particular, o qual participou da mesma. Por isso, a apresentação da metodologia de trabalho será antecedida pela apresentação do contexto e do público envolvidos na sua realização.

A pesquisa foi realizada numa escola pública da rede municipal de ensino da cidade de Porto Alegre, Estado do Rio Grande do Sul. E essa instituição foi escolhida por ser o local de trabalho da pesquisadora, onde atua como professora desde 2013. Além disso, a necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica realizada ao longo de todo esse tempo na escola que motivou a realização da pesquisa.

A instituição está localizada na zona norte da cidade, ela funciona diariamente nos três turnos e é uma das maiores da rede de ensino, em termos de profissionais, de estrutura e de alunos. E, atualmente, ela atende um público bastante heterogêneo: algumas famílias residem há muitos anos no bairro e, outras, são oriundas de outras regiões da cidade.

A estrutura da escola é formada por um prédio principal onde existem salas administrativas, de aula, dos professores, de vídeo, de informática e uma biblioteca. Também existem anexos ou blocos contendo outras várias salas. No entanto, essa ampla estrutura nem sempre reflete qualidade.

A escola, por exemplo, é dividida por uma rua e isso significa dificuldades de deslocamento e, conseqüentemente, riscos à integridade física de estudantes e profissionais. Além disso, existem salas de madeira, as quais são muito frias no inverno e muito quentes no verão; há falta de ventiladores, de armários, de equipamentos e espaços adequados para a prática esportiva; há falta da garantia de segurança na localidade por parte dos poderes públicos; entre outros vários problemas.

No decorrer dos últimos anos, a pesquisadora vem observando um aumento das dificuldades enfrentadas pelo corpo docente da instituição. As administrações públicas vêm restringindo cada vez mais a autonomia escolar e, ao mesmo tempo, enfraquecendo as redes e políticas de apoio educacionais e sociais na localidade atendida. E esses problemas, existentes nas políticas públicas educacionais, atingem diretamente o âmbito pedagógico.

Alunos infrequentes, cujas famílias carecem de assistência social efetiva, ou alunos que enfrentam problemas de aprendizagem, os quais carecem de laboratórios no turno inverso, são cada vez mais prejudicados. Diante da falta de professores em sala de aula, profissionais são retirados de seus setores, como laboratório de aprendizagem, e deixam desassistidos aqueles que mais precisam. E esses problemas, somados às dificuldades de estrutura, fazem parte do dia a dia de trabalho da pesquisadora e, portanto, foram enfrentados durante o desenvolvimento da pesquisa. Os casos de infrequência, de problemas familiares e sociais, de insegurança, de desmotivação, entre outros, são impossíveis de serem negligenciados na descrição do contexto em que ocorreu a pesquisa.

Outro desafio enfrentado durante a execução da pesquisa foi a adequação de cada etapa da pesquisa à rotina escolar: o período de cada aula deveria ser considerado como marco cronológico e os alunos deveriam passar pelos processos avaliativos do trimestre durante a execução da pesquisa período avaliativo trimestral, por exemplo. Além disso, outras situações ocorreram com frequência: eventos repentinos da escola atrasaram o trabalho com algumas turmas e a sala de vídeo, por exemplo, estava indisponível devido ao grande número de agendamentos. Diante disso, foi necessário realizar muitas projeções nas salas de aula. E isso gerou uma série de desafios: para reduzir a luminosidade, as janelas e cortinas das salas eram fechadas, o que provocou aumento da temperatura; e o isolamento acústico era ruim, vozes e muito barulho eram ouvidos do exterior.

Por outro lado, a estrutura da escola possibilita a utilização de recursos audiovisuais. Ela dispõe de internet, inclusive de uma rede sem fio, e um dos espaços mais desejados para a utilização de recursos audiovisuais é a sala de vídeo. Ela é climatizada, dispõe de uma televisão de tela plana e ampla com conexão a computadores e caixas de som. Além disso, como a sala de vídeo é bastante disputada, a equipe diretiva é solícita e disponibiliza computadores, projetores, caixas de som e extensões para a utilização de diversos recursos audiovisuais nas salas de aula.

A pesquisadora atua como professora de História nos 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. E, de acordo com o planejamento pedagógico do componente curricular da História, construído pelo corpo de docentes juntamente a equipe responsável pelo setor pedagógico da escola, o processo de ensino-aprendizagem da pré-história é realizado no 6º ano. Dessa forma, o público-alvo da pesquisa foram os alunos das seis turmas do 6º ano que, somados, reuniam aproximadamente 150 alunos.

Outro ponto bastante positivo em relação à escola e, mais precisamente aos alunos, é a receptividade, o carinho, o envolvimento e a dedicação que eles demonstraram desde o

momento da proposta de pesquisa. Com todas as dificuldades existentes e algumas delas já relatadas, eles realizaram, com entusiasmo, a observação, os debates, os questionamentos, entre outros.

Após esses registros, a metodologia de pesquisa foi planejada e elaborada no sentido de atender ao objetivo central de trabalho: perceber, identificar e mensurar o papel que as mídias, em específico o audiovisual, exercem na constituição dos conhecimentos desses alunos e dessa instituição sobre o período da pré-história. Mas, para isso, a realização de uma etapa anterior ao planejamento da metodologia foi necessária: o levantamento das ideias prévias dos alunos sobre esse período histórico e sobre o papel dos filmes na constituição das mesmas.

O levantamento de ideias prévias dos alunos é uma prática comum na rotina escolar. Ele auxilia na compreensão e valorização da vivência dos alunos, possibilita ao professor planejar melhor o currículo a partir das questões mais relevantes do presente e, conforme já citado anteriormente, sua relevância é reconhecida nas diretrizes e parâmetros da legislação vigente e na bibliografia pesquisada.

Esse levantamento é comumente realizado através de conversas informais em sala de aula. No entanto, a pesquisa surgiu da necessidade de explorar com mais rigor as informações colhidas e, a partir delas, planejar e executar as etapas seguintes. Por isso, os instrumentos utilizados para a coleta dos dados foram questionários semiestruturados, com questões semiabertas, tais como: *O que você conhece ou imagina sobre a pré-história? Onde você recebeu informações sobre a pré-história?*

As informações obtidas nesse levantamento foram importantes para o planejamento da metodologia de pesquisa e os recursos que seriam utilizados em sala de aula. E as principais delas são:

1. Os filmes e desenhos animados são importantes fontes de informação sobre a pré-história para muitos alunos. Em alguns relatos essa importância é reconhecida explicitamente e, em outros, ela pode ser inferida a partir das referências advindas das produções cinematográficas;
2. Produções como *Flintstones*, *A Era do Gelo*, *Pica-Pau*, foram apontadas como referências importantes sobre a pré-história;
3. As produções cinematográficas não são descritas como produções artísticas, mas como narrativas históricas, mutuamente coerentes e fidedignas ao passado;
4. Os aspectos da vida humana são poucos explorados em comparação com os demais animais, inclusive imaginários.

Um problema surgiu a partir desse levantamento prévio: Como promover uma aprendizagem efetiva sobre a pré-história através do uso do cinema? E, para tentar cumprir o desafio, a metodologia foi desenvolvida tendo como base diversos fatores: os referenciais teóricos e metodológicos pesquisados, o objetivo central da pesquisa e as informações colhidas a partir dos questionários.

O objetivo inicial foi mobilizar as referências e experiências dos próprios alunos e, para isso, foram incluídos na metodologia recursos audiovisuais bastante conhecidos do público, como *Flintstones*, *A Era do Gelo* e *Pica-Pau*. E, em relação a isso, dois cuidados metodológicos foram adotados.

Primeiramente, como já fora alertado, uma simples incorporação desses recursos em sala de aula não seria capaz promover efetivamente uma aprendizagem histórica. E a atuação do professor e da escola, nesse caso, seria desnecessária. Por outro lado, utilizar esses recursos simplesmente para desqualificá-los enquanto fontes de informação e de emoções importantes sobre o passado também não contribui para o processo de ensino-aprendizagem.

Diante desses desafios, as considerações de Souza auxiliaram na construção da metodologia adotada:

...os conhecimentos históricos prévios não são apenas noções gerais que podem ser modificadas a qualquer momento, apenas com a inserção de novos conhecimentos. A relação dos sujeitos com essas ideias tácitas é o que dá sustentação à forma de relacionamento que vão estabelecer com novas perspectivas e experiências que vão sendo somadas às suas protonarrativas. Se a experiência adquirida no ensino for redimensionada a partir da contribuição de novos olhares, [...] talvez se possa avançar no sentido da complexidade do conhecimento histórico. (SOUZA, 2014, p. 208).

E a tarefa de contribuição desses novos olhares, tendo o cinema como foco, foi executada através de seleção de uma produção cinematográfica mais desconhecida por parte dos alunos e que promovesse novas perspectivas de análise ou ampliasse as existentes. Essa opção também é fundamentada em outra consideração do mesmo autor:

... levar os jovens ao contato com novas experiências históricas, e com interpretações distintas dos elementos contidos em suas identidades e concepções de mundo, seria o primeiro passo para mobilizar a consciência histórica desses sujeitos. (SOUZA, 2014, p. 242-3)

E o filme escolhido foi *A Guerra do Fogo*. Ele apresenta, como personagens principais, hominídeos existentes no final do período Paleolítico. Além disso, a produção é focada na relação que eles estabelecem entre si e com a natureza, tendo como eixo uma importante tecnologia, o fogo, e a luta pela sobrevivência.

O filme poderia ter sido projetado na íntegra, mas optei por editá-lo pelos seguintes motivos: foi necessário adequar a exibição dos filmes aos períodos de aula, algumas cenas eram inadequadas para a faixa etária do público e, outras, não eram tão relevantes para os objetivos de aprendizagem.

O filme *A Guerra do Fogo* é um dos exemplos de filmes ambientados na pré-história e que não foi criado para fins didáticos. O seu diferencial e, portanto, principal motivo da sua escolha, está na capacidade de promover um choque ou contraponto às perspectivas já existentes por parte do público. E, por isso, ele pode se constituir num importante recurso didático no contexto analisado.

A forma como essa produção aborda a pré-história entra em conflito com as demais, relatadas pelo público, em vários aspectos. E, as diferenças são exemplificadas a partir das abordagens peculiares que os recursos audiovisuais realizam sobre algumas características do longo processo de adaptação humana no período.

O desenvolvimento da comunicação, por exemplo, é abordado de forma bastante distinta nas produções cinematográficas e no filme *A Guerra do Fogo*. Nas primeiras, os seres humanos pré-históricos apresentam a fala fluente, inclusive com o mesmo idioma dos expectadores. *A Guerra do Fogo*, ao contrário, traz a ausência de uma fala desenvolvida e, com ela, um estranhamento por parte dos alunos. E, a partir desse estranhamento, uma curiosidade e uma nova experiência.

As pessoas retratadas no contexto do filme são percebidas enquanto diferentes dos alunos em relação à fala. Por outro lado, elas são semelhantes a eles em relação a outros aspectos da comunicação muito bem explorados no filme, através de sons e gestos, como na seguinte cena.

Figura 1 - Comunicação



Fonte: A Guerra do Fogo, 1981

A demonstração de emoções, profundamente humanas, como o choro e o riso, desempenham dois importantes papéis. O primeiro deles é desenvolver a noção de empatia, de aproximação dos alunos, enquanto seres que possuem as mesmas características dos personagens pré-históricos. O outro, é fazer com que esses alunos pensem historicamente sobre alguns gestos que realizamos naturalmente no dia a dia, mas que foram desenvolvidos a partir de um longo processo de adaptação humana no passado.

Figura 2 Emoção: o choro



Fonte: A Guerra do Fogo, 1981

Figura 3 Emoção: o riso



Fonte: A Guerra do Fogo, 1981

A utilização do filme *A Guerra do Fogo*, portanto, buscou demonstrar o difícil processo de adaptação humana na pré-história. Por um lado, ele explora necessidades básicas, no âmbito da natureza, que nos aproximam dos demais animais no período. Mas, por outro lado, ele também explora o desenvolvimento de capacidades que estabelecem diferenciações entre os seres humanos e os demais animais, marcando o âmbito da cultura. A identificação do aluno com esses personagens pretende fazer com que ele:

... abra enormes horizontes que podem acolher, inicialmente, sua curiosidade, depois, sua análise e, finalmente, sua identificação com 'essa gente como a gente' que construiu o processo histórico do qual ele mesmo faz parte (PINSKY, 2010, p. 35).

Nesse sentido, a difícil luta dos seres humanos pela sobrevivência numa época em que a domesticação de animais não havia ocorrido foi tema recorrente no filme. E a abordagem de abordagem é bastante contrastante com as adotadas nas produções experimentadas pelos alunos. Os animais pré-históricos no filme *A Guerra do Fogo* são retratados de forma selvagem e ameaçadora, ao contrário dos dóceis personagens dos desenhos animados citados nos questionários prévios.

Além disso, o fato de explorar a relação humana com os demais animais, auxilia a compreensão da diferenciação já citada e do desenvolvimento dos aspectos culturais, como criação de diferentes estratégias de ataque e defesa, bem como a criação de armas cada vez

mais aprimoradas. E a compreensão desses fatores auxiliam na compreensão de longo processo histórico da pré-história.

Figura 4 Estratégia de defesa e ataque



Fonte: A Guerra do Fogo, 1981

Figura 5 Aperfeiçoamento de armas



Fonte: A Guerra do Fogo, 1981

Como o filme é centrado no fogo, as cenas também foram selecionadas no sentido de mostrar a relação dos seres humanos com essa importante tecnologia. Nesse sentido, os principais objetivos dessa escolha foram: perceber como os seres humanos foram se diferenciando das demais espécies através do desenvolvimento da tecnologia; constatar que

essa sabedoria antiga existe e é necessária no presente, no entanto, as relações estabelecidas com os seres humanos contemporâneos são muito diferentes daquelas do passado.

Anteriormente, o fato de ter o domínio do fogo poderia significar a diferença entre estar vivo ou morto. Uma de suas principais utilidades, percebidas nas cenas do filme, é o cozimento dos alimentos, principalmente, da carne.

Figura 6 Fogo: preparo de alimentos



Fonte: A Guerra do Fogo, 1981

Além disso, a proteção contra o frio é uma outra utilidade bastante explorada no filme e facilmente percebida pelo público. Na cena a seguir, o grupo de hominídeos que possui o fogo consegue se proteger do frio rigoroso. No entanto, o filme também ilustra os desafios dos momentos em que o fogo não existia: muitos personagens morreram de frio.

Figura 7 Fogo: aquecimento



Fonte: A Guerra do Fogo, 1981

Uma outra importante utilidade do fogo no período foi a iluminação durante a noite. E, diante do ataque de outros animais, os seres humanos passaram a utilizá-lo como estratégia de defesa.

Figura 8 Fogo: iluminação



Fonte: A Guerra do Fogo, 1981

A relação do ser humano com a tecnologia é, ao mesmo tempo, causa e consequência da cultura. Ela diferencia as pessoas dos demais animais e entre elas próprias. E o domínio

sobre o fogo, enquanto uma das mais antigas e importantes tecnologias humanas, é objeto central do filme e da aula.

Figura 9 Controle do fogo: vento



Fonte: A Guerra do Fogo, 1981

Figura 10 Controle do fogo: água



Fonte: A Guerra do Fogo, 1981

As cenas acima ilustram o desenvolvimento de importantes aprendizagens e técnicas relacionadas ao controle do fogo ao longo da pré-história. Na primeira imagem, o personagem, encarregado de manter o fogo aceso, sabe que o vento auxilia no aumento das

chamas. E, na segunda, ele sabe que a água é capaz de apagar o fogo e que, assim, deveria protegê-lo dela.

Posterior ao domínio, a fabricação do fogo foi um dos maiores avanços tecnológicos da História, capaz de provocar mudanças importantes na vida humana. As cenas que retratam o processo de fabricação e a demonstração de características tipicamente humanas dos personagens são exploradas enquanto recursos pedagógicos.

Figura 11: Fabricação do fogo



Fonte: A Guerra do Fogo, 1981

O domínio do fogo, como foi possível perceber através da seleção, é o exemplo de uma importante tecnologia iniciada na pré-história cujo avanço é percebido ainda hoje. A cena seguinte, por exemplo, na qual o fogo é utilizado no aperfeiçoamento de lanças de madeira, instiga a reflexão sobre de que forma uma tecnologia é capaz de provocar mudanças ao longo do tempo, inclusive o surgimento de tantas outras. E, com o debate iniciado a partir da cena, o trabalho com os metais no final da pré-história e as siderúrgicas atuais surgiram como experiências históricas relatadas pelos alunos.

Figura 12 Fogo: aprimoramento de ferramentas



Fonte: A Guerra do Fogo, 1981

O filme *A Era do Gelo* também foi utilizado em sala de aula com o objetivo de refletir sobre os animais existentes no período. As datas aproximadas de extinção de algumas espécies também foram utilizadas como forma de auxiliar na compreensão sobre quais animais pré-históricos possivelmente teriam convivido com o ser humano. Nesse sentido, apenas as cenas de abertura do filme foram utilizadas em sala.

Figura 13 Animais pré-históricos



Fonte: A Era do Gelo, 2002.

A utilização desse filme é interessante para que se possa demonstrar que é possível utilizar uma produção cinematográfica que, por um lado, retrata comportamentos tipicamente humanos nos animais, mas, por outro, também traz importantes referências históricas sobre as espécies pré-históricas. E, tudo isso, a partir de uma linguagem conhecida dos alunos. Os principais personagens do filme, inclusive, são citados através do nome de fictício.

Figura 14 Sid, a preguiça-gigante



Fonte: A era do gelo, 2002.

Figura 15 Manny, o mamute.



Fonte: A era do gelo, 2002.

Figura 16 Diego, o tigre dentes-de-sabre.

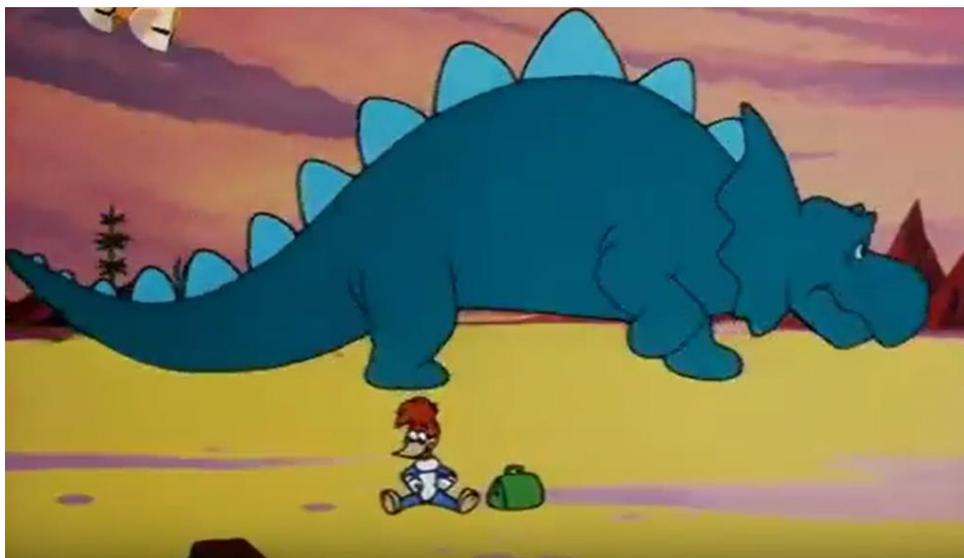


Fonte: A era do gelo, 2002.

Nas discussões relacionadas à convivência humana com os demais animais, provocadas após a exibição do filme *A Guerra do Fogo* e *A Era do Gelo*, surgiu a constatação da falta de referência aos dinossauros nas cenas. E, quando a data aproximada de extinção desses animais foi confrontada com a do surgimento dos seres humanos, o espanto dos alunos foi grande.

O episódio *Super vendedor pré-histórico*, do *Pica-Pau*, foi utilizado como forma de instigar o levantamento das evidências sobre a pré-história existentes no desenho animado, o debate sobre as mesmas e sua consequente validação a partir de critérios de objetividade e de confronto com as demais fontes. E, não demorou muito para os alunos identificarem a humanos e dinossauros convivendo lado a lado.

Figura 17 Seres humanos e dinossauros



Fonte: Super vendedor pré-histórico. Pica-Pau, 1969.

Além disso, o desenho animado pode ser utilizado como ferramenta para um exercício de ordenação cronológica. Os alunos foram desafiados a identificar as evidências das cenas, descobrir o que teria condições, do ponto de vista histórico, de ter existido no período e, além disso, ordenar cronologicamente as mesmas.

Figura 18 Bicicleta na pré-história



Fonte: Super vendedor pré-histórico. Pica-Pau, 1969.

Com auxílio, os alunos ordenam os elementos de acordo com o surgimento: primeiro surge o ser humano, depois a roda e, por fim a bicicleta. E a conclusão que chegam é que bicicleta de “rodas” quadradas da pré-história faz parte do âmbito da intencionalidade e criatividade da obra cinematográfica.

Outro desenho animado inspirado na pré-história é *Os Flintstones*. E uma das cenas escolhidas é a do episódio *Concurso de Beleza*. Nele, a personagem Wilma cuida da limpeza e beleza do dinossauro de estimação da família: o Dino.

Figura 19 Seres humanos e dinossauros domesticados



Fonte: Concurso de Beleza. Os Flintstones, 1961.

O fato de os alunos conhecerem as datas aproximadas de extinção dos dinossauros e do surgimento dos seres humanos provoca uma constatação simples entre os alunos: não ocorreu essa convivência no período histórico analisado. Além disso, muitos acham estranho o fato do dinossauro também viver como um animal de estimação em casa, como um gato ou cachorro atualmente. Nesse ponto, os esclarecimentos sobre o processo de domesticação dos animais e da sua relevância para as populações humanas instigam o debate.

Após o trabalho relatado nesse capítulo, foi realizada a aplicação de questionários para compreender as possíveis mudanças ou permanências que surgiram sob o olhar dos alunos. E, os dados obtidos nesse instrumento de coleta, serão analisados a seguir.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS DE PESQUISA

A análise dos relatos dos alunos, obtidos através dos questionários, foi realizada a partir de uma abordagem qualitativa. E o que é característico nesse tipo de abordagem “... é o fato de a inferência – sempre que é realizada – ser fundada na presença do índice (tema, palavra, personagem, etc.), e não sobre a frequência de sua aparição...” (BARDIN, 2002, p. 115-6).

Isso quer dizer que a análise será realizada através da *presença* de algumas informações e, não, de sua *quantidade*. Além disso, a compreensão sobre o papel das mídias na aprendizagem também será obtida através da inferência sobre o que “... conduziu a um determinado anunciado?” (BARDIN, 2002, p. 39).

A abordagem qualitativa, de acordo com Souza (2014, p. 211), atende a um desafio desse estudo de caso: problematizar o senso comum, ou seja, tornar estranho o que é familiar. No contexto analisado, é problematizar os dados obtidos, os relatos dos alunos, os quais são muito familiares no dia a dia de aula.

Além disso, análise terá como foco o objetivo principal da pesquisa: perceber, identificar e mensurar o papel que as mídias, em específico o audiovisual, exercem na constituição dos conhecimentos dos alunos sobre a pré-história. E, para isso, será feita a comparação das diferentes aprendizagens produzidas nos vários processos e a dedução sobre os procedimentos pedagógicos, baseados na utilização dos recursos audiovisuais, capazes de gerar os aspectos observados.

Primeiramente, a análise das respostas obtidas permite perceber que os recursos audiovisuais, como filmes e desenhos animados, são importantes fontes de informação histórica para os alunos. Conforme já fora apontado anteriormente na revisão teórica, esses recursos são responsáveis pelas imagens históricas que as pessoas possuem na atualidade (SOUZA, 2014, p.24).

Aluno (a) 04: “*Eu via só nos desenhos animados que dá na TV...*”

Aluno (a) 06: “*Eu conhecia geralmente por desenhos e filmes...*”

Aluno (a) 05: “*... eu achava que a pré-história era tipo dos filmes e desenho como os Flintstones, que os homens das cavernas viviam com dinossauros.*”

De acordo com essas afirmações, os alunos “viam” ou “conheciam” a pré-história através das produções cinematográficas, as quais eram vistas como “janelas” que se abriam para o passado. Nesse caso, percebe-se uma conexão direta estabelecida entre a narrativa e o conhecimento histórico.

Assim, percebe-se a ausência de discernimento entre realidade e representação. De forma geral, o anacronismo, é definido como a prática de atribuir algo, pertencente a uma época específica, a outra, com realidade distinta. E a associação entre dinossauros e *homens das cavernas*, é um exemplo desse problema:

Aluno (a) 01: “*Eu imaginava que os dinossauros viviam com os homens das cavernas*”;

Aluno (a) 02: “*Eu pensava que a gente teria que estudar só sobre dinossauros e homens das cavernas*”;

Aluno (a) 03: “*Bom eu pensava que tinha homens das cavernas e que existia dinossauros*”, entre outros exemplos.

De acordo com os referências teóricos e metodológicos pesquisados, essa falta de discernimento entre realidade e representação ocorre quando os filmes e desenhos animados são entendidos como recriações fidedignas do passado. Souza observou que os alunos tendiam a compreender a linguagem fílmica como narrativas complementares, harmônicas no sentido de explicar o passado (SOUZA, 2014, p. 262). E essa tendência também pode ser observada no contexto em questão.

Vários autores trazem referências ao enfrentamento desses problemas. Hobsbawm aponta a relevância da tarefa dos historiadores auxiliarem nesse discernimento (2013, p. 8), Napolitano defende a utilização do cinema e a atuação do professor enquanto mediador na sala de aula, capaz de relacionar os recursos audiovisuais com o conteúdo escolar (2003, p. 15) e Souza defende estratégias de utilização de fontes distintas, com perspectivas distintas (2014, p. 262).

Conforme explicado no capítulo anterior, o filme *A Guerra do Fogo* foi utilizado como parte dessas estratégias, entre outras. A análise dos resultados possibilita compreender as mudanças ocorridas na aprendizagem durante esse processo.

Aluno (a) 09: “*Eu imaginava que existia dinossauros e dragões e pensava que nunca existia humanos.*”

Aluno (a) 10: “*Eu pensava que naquela época só existia dinossauros, bichos voadores*”.

Aluno (a) 07: “*Eu não conhecia nada só olhava nos desenhos eu imaginava que existia dinossauro nessa época e que os dinossauros falavam com eles [os seres humanos]*”.

Aluno (a) 08: “*...pensei que as pessoas ficavam sentadas admirando os animais como se fosse uma TV*”.

As afirmações acima reforçam as duas principais constatações já realizadas: alguns filmes e desenhos animados, por exemplo, consistiam nas poucas ou únicas fontes de informação sobre a pré-história para os alunos e eles imaginavam que tudo aquilo que eles viam teria ocorrido de fato. Por outro lado, essas afirmações também demonstram uma mudança significativa de perspectiva: eles sabem que existem outros tipos de fontes e eles sabem que, nem tudo aquilo que é mostrado na tela, ocorreu de fato.

Aluno (a) 01: *“Eu pensava que o homem vivia com os dinossauros, mas quando a professora explicou, passou textos e um filme sobre ‘a guerra do fogo’ eu aprendi um pouco mais”*.

Aluno (a) 04: *“E quando entrei [na turma] B35 vi que não era tudo aquilo que aparecia nos desenhos não, eles [os seres humanos] passavam frio, fome...”*.

Aluno (a) 11: *“... os homens da caverna não eram vivos no tempo dos dinossauros, e os dentes de sabre não eram fofos”*.

A análise dessa última resposta permite compreender vários aspectos da aprendizagem desenvolvidos a partir das estratégias metodológicas utilizadas. Primeiramente, é possível concluir que, inicialmente, o aluno imaginava que os tigres dentes-de-sabre eram fofos. E essa imagem de referência para o aluno é muito semelhante à do dócil tigre do filme *A Era do Gelo*, Diego.

Na própria afirmação, o aluno reconhece a mudança de perspectiva sobre os tigres a partir da utilização de diferentes filmes, e com diferentes enfoques, em sala de aula. As cenas do filme *A Era do Gelo* foram confrontadas com as do filme *A Guerra do Fogo*, nas quais a convivência entre os seres humanos e os animais pré-históricos é marcada pela difícil luta pela sobrevivência. A cena a seguir mostra o grupo de pessoas fugindo do ataque de dois tigres-dentes-de-sabre:

Figura 20 “Os dentes-de-sabre não são fofos”



Fonte: A Guerra do Fogo, 1981

Nesse relato, um outro importante aspecto da aprendizagem desenvolvida através da utilização de diferentes recursos audiovisuais em sala de aula pode ser percebido: a capacidade de decodificar signos e códigos não verbais (NAPOLITANO, 2003, p.18). Isso porque,

Além de construir significações históricas difusas e profundas, o filme também pode ser considerado como produtor de novas abordagens, indutor de outros olhares não pensados ou testados pela própria historiografia. (SOUZA, 2014, p. 111)

Essa qualificação dos tigrês demonstra o desenvolvimento desses novos olhares. E, a partir deles, outros aspectos da vida do período explorados pelos alunos:

Aluno (a) 12: *“Imaginava que os seres humanos viviam com os dinossauros, que os seres humanos não sabiam nada. [...] mas aprendi muitas coisas da pré-história, não viveu com dinossauro, sabiam algumas coisas.”*

Aluno (a) 13: *“[Aprendi] ... como eles faziam o fogo, como eles se comunicavam, como se vestiam...”*

Aluno (a) 14: *“[Aprendi que] ... nem todos sabiam fazer fogo, muitos morriam por causa da fome e frio e faziam conflitos pelo fogo...”*

Esses relatos demonstram que a utilização de fontes variadas e, principalmente, de um filme capaz confrontar as visões tradicionais que se tinha sobre a pré-história (A Guerra do Fogo) pode provocar mudanças na aprendizagem dos alunos. De acordo com Souza (2014, p.236), essa prática pedagógica auxilia o aluno a lidar “com variadas vozes e visões do

passado”. E isso pode “redimensionar o processo de interpretação” e ampliar os horizontes da aprendizagem (2014, p. 293).

A utilização dos recursos audiovisuais é capaz de auxiliar no desenvolvimento da empatia por parte dos alunos. De acordo com Souza, a empatia possibilita aos “... jovens desenvolverem uma relação complexa com os sujeitos do passado, visto que se trata de um exercício de compreensão das ações e intenções dos indivíduos em seus próprios contextos históricos...” (SOUZA, 2014, p. 298).

A empatia exige a capacidade não só de ver os outros, mas também de se deslocar para o lugar do outro. [...] A não compreensão da ação e da motivação das pessoas no passado leva a um estranhamento, que também pode levar à minimização de sua importância. (SOUZA, 2014, 298)

O acompanhamento dos desafios enfrentados pelos personagens do filme *A guerra do fogo*, por exemplo, possibilita o desenvolvimento dessa empatia. Os alunos têm a oportunidade de se deslocar para o lugar do outro. E, o desenvolvimento dessa empatia,

...mais do que tentar compreender os feitos, refere-se também a tentar compreender finalidades, contextos e atuações. É uma forma de qualificar a compreensão do passado, superando as formas comuns de interpretação, que utilizam o presente como ponto de partida e referência. A não compreensão da ação e da motivação das pessoas no passado leva a um estranhamento, que também pode levar à minimização de sua importância. (SOUZA, 2014, p. 298)

E esse estranhamento e diminuição da importância do passado humano são percebidos quando tudo aquilo que é ligado ao passado é visto como incompreensível, atrasado ou irracional no presente. Além disso,

Ao constituir uma memória histórica, ou seja, um arcabouço estruturado de narrativas que possibilitem a organização mental da existência temporal humana, o sujeito se percebe inserido num mundo histórico, que o precede e ultrapassa, e pode dar significado a essa sua presença, ou seja, essa memória histórica se integra a sua memória pessoal. (SOUZA, 2014, p. 282)

E quando isso ocorre, os alunos passam a identificar várias referências sobre o passado no seu dia a dia, nas imagens, programas, jornais, entre outros e, que, anteriormente não percebiam. No entanto, eles também passam a validar essas referências, ou seja, a utilizar critérios de objetividade para distinguir realidade e representação. De uma maneira geral, elas deixam de ser narrativas e passam a ser tratadas como fontes.

A análise dos relatos permitiu compreender essa mudança de comportamento. Nesse sentido, ocorreu a diferenciação de saber citada anteriormente nos PCN: aquele que “...os alunos adquirem de modo informal daquele que aprendem na escola. ” (BRASIL, 1998, p.

38). E, a diferença, segundo Napolitano (2003, p. 15), é que a escola propõe leituras mais ambiciosas e incentiva o aluno a ser mais crítico e exigente através da mediação do professor.

Além disso, quando o saber é adquirido na escola, ela passa a cumprir uma de suas funções de acordo com as DCN: a de transformar os alunos críticos dos produtos oferecidos pelos meios de comunicação, ao mesmo tempo em que se utiliza desses recursos “como instrumentos relevantes no processo de aprendizagem” (BRASIL, 2013, p. 110-1).

As diferenças sobre o que os alunos *conheciam* sobre a pré-história e o que eles *aprenderam*, demonstram o quanto a escola pode apoiar o estudante “...na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas” de acordo com os PCN. (BRASIL, 1998, p. 40).

Dessa forma, a análise dos resultados demonstra que estratégias de utilização de diferentes recursos audiovisuais pode contribuir para o desenvolvimento de novas perspectivas por parte dos alunos. Além disso, esse procedimento pedagógico também auxilia o aluno a compreender os filmes como fontes e, como tais, passíveis de uma observação atenta e de questionamentos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho surgiu a partir da necessidade de reflexão sobre a prática docente da pesquisadora, de compreender aspectos que, aparentemente, são bastante familiares no dia a dia de trabalho. No entanto, através da execução de cada etapa da pesquisa, o trabalho pedagógico mostrou-se cada vez mais complexo. E, diante dessa complexidade e das diversas perspectivas que poderiam ser adotadas, o maior desafio foi o de descrever as experiências vivenciadas em sala de aula.

Diante disso, as experiências foram descritas no sentido de executar o principal objetivo da pesquisa: o de perceber, identificar e mensurar o papel que as mídias, em específico o audiovisual, exercem na constituição dos conhecimentos dos alunos sobre a pré-história. E buscou-se planejar, executar, analisar e descrever cada etapa na tentativa de atender cumprir com esse objetivo.

No primeiro momento, a revisão teórica investigou de que forma as mídias estão presentes nos principais parâmetros e diretrizes educacionais. Em seguida, os principais referenciais teóricos e metodológicos, relacionados aos recursos audiovisuais e o ensino de história, foram apresentados a partir da análise bibliográfica.

Os procedimentos que antecederam à elaboração da metodologia e a execução da mesma foram apresentados em seguida. Nesse momento, o contexto e o público foram investigados e apresentados, o levantamento dos principais referenciais foi realizado, bem como o planejamento dos principais procedimentos e recursos que seriam adotados ao longo do trabalho.

Por fim, a análise dos resultados possibilitou perceber, identificar, e, através da comparação das diferentes etapas do trabalho, mensurar a aprendizagem histórica promovida através da utilização dos recursos audiovisuais em sala de aula. Isso, de acordo com os propósitos de um estudo de caso; ou seja, as deduções realizadas são válidas para a situação particular investigada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, LAURENCE. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2002. Disponível em: <https://gtfhufgrs.files.wordpress.com/2018/05/bardinlaurence-anlisedecontedo-140414215528-phpapp01.pdf>. Acesso em 15 set. 2018.

BEZERRA, Holien Gonçalves. **Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos**. In: KARNAL, Leandro (Org.). *Histórias na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 15 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 15 nov. 2018.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/linksCursosMateriais.html?categoria=23> Acesso em 25 ago. 2018.

BRASIL. Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm Acesso em: 15 nov. 2018.

FANTIN, Mônica. Mídia-educação e cinema na escola. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, ano 8, nº 14-15, jan./dez. 2007. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24008/16978> Acesso em 27 ago. 2018.

FERRO, Marc. **Cinema e história**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

HOBBSAWM, Eric J. **A era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

_____. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Revista Travessias**. Cascavel: Ed. 4, v. 2, n.3, 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3122/2459>. Acesso em: 28 dez. 2018.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma história prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (Org.). **Histórias na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

PINTO, Luciana Ferreira. História e imagem: O historiador e sua relação com o cinema. **Revista O Olho da História**, Universidade Federal da Bahia, nº 6, jul. 2004. Disponível em: <<http://oolhodahistoria.ufba.br/wp-content/uploads/2016/03/luciana.pdf>> Acesso em: 27 ago. 2018.

SOUZA, Éder Cristiano de. **Cinema e educação histórica: jovens e sua relação com a história em filmes**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba: UFPR, 2014.

THEODORO, Janice. Educação para um mundo em transformação. In: KARNAL, Leandro (Org.). **Histórias na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

A ERA DO GELO. Direção: Chris Wedge, Carlos Saldanha. Produção: Lori Forte. Estados Unidos: 20th Century Fox, 2002.

A GUERRA DO FOGO. Direção: Jean-Jacques Annaud, Produção: J. H. Rosny. França: Lume Filmes, 1981.

Pica-Pau. Episódio Super vendedor pré-histórico. 1969. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VI2IDqq81ro> Acesso em 18 nov. 2018.

Os Flintstones. Episódio Concurso de Beleza. 1961. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T2Xgiuz5BzA> Acesso em 18 nov. 2018.

APÊNDICE

MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO PARA OS ALUNOS

PRÉ:

- ◆ O que você conhece sobre a pré-história? Como era a vida humana nesse período?
- ◆ Onde, como ou com quem você aprendeu sobre a pré-história?

PÓS:

- ◆ O que você aprendeu sobre a pré-história? O que foi parecido ou diferente daquilo que você imaginava a respeito da pré-história?
- ◆ O que mais contribuiu para a sua aprendizagem?