



PROFHISTÓRIA

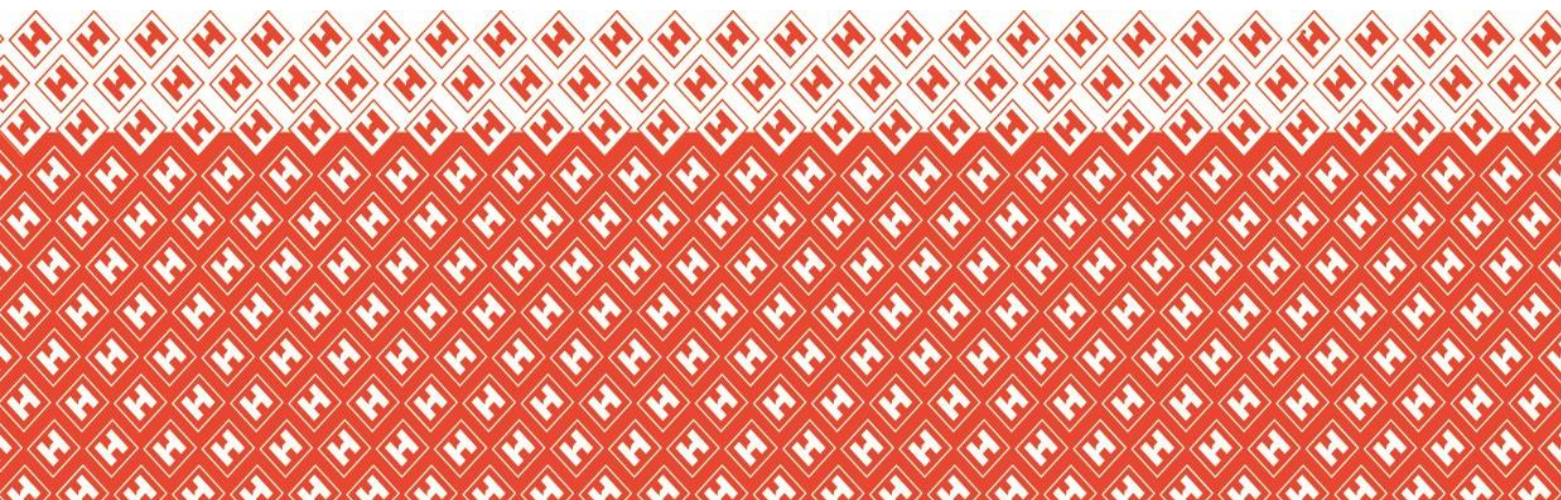
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Leon Neves Guimarães

**Oficinas do tempo: elaboração e execução de
uma sequência didática no ensino de História**

UNIRIO

2020



Leon Neves Guimarães

Oficinas do Tempo: elaboração e execução de uma sequência
didática no ensino de História

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – ProfHistória – da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mariana de Aguiar Ferreira Muaze

Rio de Janeiro

2020

Catalogação informatizada pelo(a) autor(a)

G963 Guimarães, Leon
 Oficinas do tempo: elaboração e execução de uma
sequência didática no ensino de História / Leon
Guimarães. -- Rio de Janeiro, 2020.
 112

 Orientadora: Mariana Muaze.
 Coorientador: Pedro Caldas.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Ensino de História, 2020.

 1. Ensino de História. 2. Tempo . 3.
Temporalidades. I. Muaze, Mariana, orient. II.
Caldas, Pedro, coorient. III. Título.

Leon Neves Guimarães

Oficinas do Tempo: elaboração e execução de uma sequência
didática no ensino de História

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Ensino de História –
ProfHistória – da Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mariana de Aguiar Ferreira Muaze – UNIRIO – Orientadora

Prof. Dr. Pedro Spinola Pereira Caldas – UNIRIO – Co-orientador

Prof. Dr. Daniel Pinha Silva – UERJ

Prof. Dr. Rodrigo Turin – UNIRIO

AGRADECIMENTOS

Começo agradecendo meus pais, responsáveis pela minha existência e por garantirem os meios os quais me permitiram escolher uma profissão que, com todos os problemas e contradições, me realiza como ser humano.

Também aos amigos que me acompanham por tantos anos e que certamente são parte fundamental da pessoa que sou hoje. Em especial à Priscila Freire pelos instigantes debates e ajuda no desenvolvimento gráfico de meu trabalho. Assim como à Gustavo Kelly, grande amigo, interlocutor, camarada e compadre. Nossas conversas sempre me inspiraram a pensar minha prática profissional. Ainda à Ana Carolina que foi minha companheira ao longo de praticamente todo este processo, hoje amiga, e de quem jamais esquecerei.

Agradeço ainda aos mestres que passaram ao longo de minha trajetória acadêmica na graduação e no mestrado, além dos muitos colegas que de alguma forma tenham atravessado minha história e formação.

Em particular um agradecimento aos meus orientadores, Professora Mariana Muaze e Pedro Caldas, pela infinita paciência e generosidade para com todas minhas limitações. Estendo também este agradecimento a professora Maria da Conceição que esteve comigo ao longo desta trajetória.

Ao programa PROFHISTÓRIA, por permitir que pudesse me reconectar com os debates acadêmicos, e aos professores da banca por disporem de seu tempo para me avaliar, estendo minha gratidão.

Por fim, quero dizer muito obrigado a todos aqueles alunos que passaram pela minha vida, sempre trazendo novos desafios que me estimularam a crescer enquanto profissional e ser humano.

RESUMO

A presente dissertação de Mestrado Profissional em Ensino de História pretende analisar os resultados de uma sequência didática construída com objetivo de desenvolver uma visão mais complexa, por parte dos alunos, acerca do tempo. Tendo como ponto de partida histórias de vida destes alunos e o curta metragem *Barbosa* (1988), buscamos que ao final, estes estudantes conseguissem aprimorar suas percepções em relação aos usos do tempo, em diferentes narrativas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História – Tempo – Temporalidade – Cinema

ABSTRACT

This dissertation of Professional Master's in History Teaching aims to analyze the results of a didactic sequence built with the objective of developing a more complex view, by the students, about time. Taking as a starting point the life stories of these students and the short film Barbosa (1988), we tried to fine-tune these students' perceptions regarding the uses of time, in different types of narratives.

KEY WORDS: Teaching history - Time - Temporality – Films

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo 1 - O Tempo nas aulas de história	6
Capítulo 2 - Cinema e ensino de história	27
Capítulo 3 - Descrição e análise da aplicação do produto	58
Considerações Finais	74
Bibliografia	78
Anexo I – Artigos para a atividade final dos alunos	80
Anexo 2 – Trabalhos do Alunos	90
Anexo 3 – Slides da apresentação do produto final	103

Introdução:

Entre as muitas dificuldades que qualquer profissional passa ao longo de sua carreira, provavelmente uma das principais seja conseguir elaborar uma reflexão crítica sobre a sua própria prática. Como professor de ensino básico, é difícil com jornadas de trabalho cada vez maiores e cada vez menos tempo para buscar aperfeiçoamento, parar para estudar e refletir conjuntamente com colegas de trabalho. Nossa prática vai ficando cada vez mais mecanizada.

Entre professores, esta realidade, infelizmente, é bastante comum. Sou formado em história pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) há 10 anos. Antes mesmo de minha formatura, já atuava como monitor e professor substituto em colégios/cursos preparatórios. E, ao longo deste tempo, foram poucas as oportunidades de realizar análises críticas acerca de minha prática pedagógica. Ainda menores foram as vezes em que, conjuntamente com meus colegas, criamos espaços de reflexão sobre temas afins.

Tenho atuado como professor tanto na rede privada, quanto na rede pública estadual de ensino no Rio de Janeiro. Em ambos espaços é possível perceber estas mesmas dificuldades. Apenas em uma escola, o Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro, existia, e infelizmente não existe mais, um momento semanal em que todos os professores eram chamados a estudar e debater práticas pedagógicas. Sim é verdade que, em muitos momentos, este tempo (eram 50 minutos semanais) era usado para avisos e informes da escola, ou mesmo para falar de problemas disciplinares e outras questões próprias do cotidiano. Porém, conseguíamos, por várias vezes, ler e debater textos coletivamente, propostos pela coordenação e também por professores, e mesmo analisar criticamente estudos de caso de ensino trazidos por colegas.

Geralmente, o que é possível observar enquanto ações coletivas da escola são os chamados “projetos”. Muitos são baseados em temas comuns entre as disciplinas, ou mesmo temas mais gerais onde toda a escola tem que participar. Um exemplo: em uma de minhas escolas estaduais, o C.E. Professor José de Souza Marques, há 3 anos realizamos uma atividade na semana do feriado da “consciência negra”. Os eventos conseguem mobilizar a maioria dos alunos e professores em torno dele. Contudo, as ideias já chegam prontas. A coordenação, em conjunto com um pequeno grupo de professores, elabora e depois passa para os outros profissionais. Quero

dizer com isto que, existe pouca reflexão por parte de professores e alunos sobre o projeto proposto. E, mesmo entre professores das disciplinas onde mais diretamente o tema toca, não existe grande elaboração coletiva.

Foram estas experiências profissionais que, entre outras razões, me levaram a buscar uma pós-graduação, por entender que eu precisava de espaços onde pudesse tentar realizar algum tipo de reflexão crítica sobre minha atuação e prática profissional.

Ao longo deste tempo enquanto professor, muitas vezes minhas preocupações se limitaram a buscar mais conteúdos para minhas aulas. Eu me questionava sempre se eu sabia o suficiente sobre aquele tema. No início, o certo medo de que os alunos soubessem mais detalhes e pudessem dizer que eu estava errado era muito presente. Era, portanto, essa busca por mais conteúdos, mais detalhes sobre os temas das aulas, bibliografias mais aprofundadas, que em geral me mobilizava pensando em minha prática como professor. Imaginava que quanto “mais eu soubesse” sobre determinado tema, melhor eu seria.

Levando em conta estas experiências profissionais, o programa Prof-História de mestrado profissional se revelou fundamental para repensar minha atuação docente, justamente por ser voltado à prática do ensino de história. Não querendo criar uma dicotomia inexistente entre teoria e prática, mas outros programas da área de história são extremamente voltados à pesquisa historiográfica, e, muitas vezes, não percebem a prática docente como objeto de pesquisa e como uma forma de escrita da história (Mattos, 2009). Talvez os próprios pós-graduandos procurem temas que fujam do cotidiano da sala de aula ou acreditam que seu amadurecimento como pesquisador e acúmulo intelectual não seriam tão valorizados no dia a dia da escola.

Foi justamente uma das aulas do programa Prof-História que me levou ao tema central desta pesquisa. Na disciplina de Teoria da História participamos de importantes debates acerca da centralidade da categoria tempo para a historiografia e para a escrita da história. Imerso nestes debates a partir de autores como Hanna Arendt, Reinhart Koselleck, François Hartog, Andreas Rüsen, Jörn Rüsen, Paul Ricoeur, entre outros, percebi como negligenciei a reflexão acerca do tempo e temporalidade em minha prática docente. Dos muitos questionamentos que me fiz ao longo de minha vida profissional, a relevância da categoria de tempo em minhas aulas pouco esteve presente.

Neste sentido, é que surge esta pesquisa. Tendo como ponto de partida uma reflexão acerca do tempo, sua importância para o conhecimento e a pesquisa

histórica, como ele pode ser percebido pelos seres humanos e como ele é um elemento fundamental para ensinar história. Desta forma, busquei construir e aplicar uma atividade que pudesse complexificar a percepção dos alunos acerca do tempo nas aulas de história e, em especial, trazer para esta reflexão suas próprias visões ou percepções.

Esta pesquisa está fundamentada em uma atividade pedagógica aplicada em turmas de 1º ano do ensino médio, das quais sou professor durante os anos de 2019 (laboratório) e 2020 (aplicação efetiva). Minha proposta era elaborar e aplicar uma sequência didática que permitisse, a partir de um curta-metragem, trazer o debate acerca do tempo e temporalidades para os alunos e ao mesmo tempo refletir conjuntamente com eles, suas próprias percepções temporais.

A proposta pedagógica aplicada foi uma “sequência didática” que envolveu redações produzidas pelos alunos contando “a sua história”; o curta-metragem Barbosa (1988), com direção de Jorge Furtado e Ana Luíza Azevedo; um questionário acerca do curta a ser respondido em grupo e discutido em sala e uma análise dos alunos sobre textos jornalísticos por mim propostos.

O caminho escolhido foi a construção de uma sequência didática justamente por entender que seria necessário um conjunto de atividades inter-relacionadas ao longo de algumas aulas para o desenvolvimento da discussão. Eu queria trabalhar o tema usando diferentes ferramentas didáticas e linguagens.

A escolha de redações para iniciar a sequência tem o sentido de tentar perceber na escrita dos alunos suas próprias percepções de tempo antes do trabalho e depois pensar com eles como isso se alterou ao final. E o desafio foi justamente tentar compreender, em suas narrativas, as visões e os sentidos próprios que davam as suas temporalidades pessoais, suas histórias de vida. Assim, perceberiam que também têm história e que a elaboram através de temporalidades que percebem como importantes para organizar suas narrativas. Foram fundamentais as reflexões de Koselleck (2006) e Thompson (1998). Ambos autores destacam a importância da ideia de “experiência” para uma compreensão do tempo.

Em seu texto, Thompson analisando o cotidiano dos trabalhadores, que passaram pelo processo da Revolução Industrial na Inglaterra, aponta uma série de exemplos de como estes trabalhadores marcavam o tempo e como este elemento foi fundamental para a dominação de classe por parte dos industriais. Assim sendo, a mudança drástica na organização do tempo causou crise na vida dessas pessoas.

Koselleck apresenta, de maneira mais explícita, suas categorias para analisar a construção das temporalidades: “espaços de experiência” e “horizontes de expectativas”. As categorias “experiência” e “expectativas” são fundamentais na análise dos textos produzidos pelos alunos.

Outra opção importante foi a escolha do curta metragem a ser trabalhado. Os alunos, assim como grande parte da sociedade atual, têm nos filmes um dos principais meios de acesso à expressões artísticas e culturais. Constantemente referências à filmes permeiam as aulas de história. Sendo assim, uma parte importante dessa atividade seria trabalhar com eles a análise de filmes, tentando tornar mais complexa suas percepções acerca do cinema e conjuntamente abordando a questão do tempo e das temporalidades. A opção de utilizar um curta-metragem deu-se em grande parte pelo reduzido tempo que a disciplina história possui nas escolas públicas estaduais. Sendo uma atividade pensada para um conjunto de aulas, a exibição de um longa-metragem ocuparia muitas delas e dispersaria a discussão que eu desejava implementar. Além disso, o argumento do curta escolhido se relaciona diretamente com o tema proposto já que trata essencialmente de uma viagem no tempo e como o retorno em um fato histórico poderia ou não suscitar mudanças na vida dos personagens envolvidos. Trata-se da história de um dos personagens mais marcantes da história do futebol brasileiro, o goleiro Barbosa da seleção brasileira que jogou e perdeu a Copa do mundo de 1950.

A dissertação que o leitor tem em mãos se divide em três capítulos. O capítulo 1 trata do debate acerca das categorias de tempo e temporalidade no ensino de história. A partir dos autores já citados: Koselleck, Thompson, Ricouer. O objetivo é conseguir formular uma reflexão que permita pensar o debate sobre essas categorias no ensino de história. Neste debate, torna-se central a percepção do tempo como “experiência” e a importância da “narrativa” na construção de um sentido para ele. Ainda neste capítulo apresentamos reflexões de autores que já realizaram pesquisas no campo do ensino de história conectadas com a temática do tempo. Abordamos principalmente os trabalhos de Fernando Penna, Sônia Miranda e Carmem Gabriel.

No capítulo 2 buscamos apresentar a construção da atividade pedagógica proposta. Passamos pela importância do cinema enquanto fonte histórica, desde suas origens, assim como a transformação deste em importante recurso didático. Assim, como na historiografia, a percepção do cinema como fonte foi complexificada, deixando de ser visto como apenas mais uma forma de relato, e lançamos luz sobre

algumas possibilidades de seus usos no ensino de História. Por fim, apresentamos a importância dos curtas e do filme Barbosa especificamente. Ainda como parte do capítulo 2, descrevemos o laboratório realizado em 2019 que serviu de base para a elaboração da sequência montada. Fizemos as análises de redações onde os alunos contaram “suas histórias”, experiências e visões sobre o próprio tempo, nos ajudando a aperfeiçoar nosso olhar para as análises da pesquisa. Desenvolvemos, ainda neste capítulo, os detalhes e as escolhas de nossa atividade.

Por fim, no capítulo 3, é analisada a aplicação da atividade. Descreveremos nossa análise das redações dos alunos, justamente tentando apontar, como em nosso laboratório, quais marcadores temporais foram utilizados, como as categorias do tempo (passado, presente e futuro) são utilizadas e de que maneiras o tempo estrutura suas narrativas.

Iremos também tentar narrar como foi a exibição do filme, as escolhas que efetuamos na prática e os principais debates suscitados. Seguindo nosso caminho proposto, refletiremos sobre as respostas dos alunos às nossas atividades propostas, avaliando seus resultados e pensando, se necessário, em outras possibilidades.

Para encerrar, apresentaremos uma análise das atividades finais. Faremos uma avaliação sobre como os alunos conseguiram, ou não, desenvolver suas habilidades de perceber em narrativas elementos e usos do tempo e seus elementos.

Capítulo 1 – O Tempo nas aulas de história

1.1 – Sobre a questão do tempo e das temporalidades nas aulas de história

Para os estudantes de história as discussões acerca do tempo se fazem bastante presentes, em especial nas aulas de teoria. A famosa frase de Marc Bloch “a história é a ciência que estuda as ações dos seres humanos através do tempo” (1997, p.55) se torna quase um “mantra” quando tentamos definir de maneira mais precisa nosso campo de conhecimento.

Enquanto ciência e disciplina, a questão do tempo talvez seja a que torna específico o conhecimento histórico em relação as outras ciências humanas (Bittencourt, 2011, p.199).

Enquanto professor de ensino médio e fundamental, a primeira vez que a temática do tempo se apresentou como “problema” foi em uma aula para uma turma do 6º ano do ensino fundamental II. Uma aluna de 11 anos passou a me questionar acerca da importância do uso de um calendário. Para ela, parecia algo inútil que todos davam importância demais: “vamos vivendo cada dia de cada vez; “para que saber quais dias e anos ficaram para trás e quais vão vir?”, dizia ela. Naquele momento, como professor, eu estava muito distante de um amadurecimento teórico sobre temática do tempo que se relacionasse com minha prática pedagógica. Tentei alguns argumentos que apontassem para a funcionalidade do calendário, porém não foram muito satisfatórios. Quando fiz menção ao fato de terem existido e ainda existirem incontáveis tipos de calendário, e que os mesmos mediam e pensavam a passagem do tempo de formas diferentes, minha aluna ficou ainda mais confusa.

Embora estivesse claro para mim que, com 11 anos, a definição do que era o tempo e das diferentes maneiras que as experiências humanas se relacionaram com ele não era algo óbvio, ficou evidente que a ideia de uma linearidade unidirecional era a única possibilidade que minha aluna pensava existir.

Sempre que inicio o ano letivo com as turmas de 1º ano do ensino médio, questiono os alunos sobre o que eles entendem por essa palavra que dá nome a disciplina História. Qual seria, segundo eles, seu significado? O que eles esperam estudar e debater em nossas aulas? As respostas, em geral, apontam para o “passado” ou para “fatos (eventos) importantes que ocorreram no passado”. Sendo assim, uma parte significativa dos alunos pensa que o conhecimento histórico pouco diz respeito ao presente e, menos ainda, ao futuro.

Mesmo percebendo as limitações deste entendimento, podemos dizer que estas afirmações dos alunos contêm um elemento importante para a compreensão da disciplina: a História se relaciona diretamente com o tempo. Ainda que de uma maneira limitada pela referência exclusiva ao passado feita pelos estudantes, suas definições conectam o conhecimento histórico a um dos elementos do tempo.

Neste sentido, um grande desafio que se apresenta nas aulas de História é justamente o de tornar mais complexo o entendimento acerca do tempo e de nossa experiência com ele, além de fazer os alunos compreenderem como este é um elemento fundamental para a ciência histórica e, por conseguinte, para as aulas de nossa disciplina.

No ano de 2012, foi comum entre os alunos perguntas e dúvidas acerca do fim do mundo. Muito se falou na imprensa sobre o famoso calendário dos Maias que teria previsto, segundo alguns pesquisadores, o fim do planeta (ou de nossa existência nele) naquele ano. Inclusive um filme, lançado alguns anos antes, já antecipava esta polêmica. A película *2012* (2009, Dir: Roland Emmerich) retrata uma série de eventos naturais apocalípticos que poderiam levar à impossibilidade da vida humana no planeta.

No debate com alunos sobre esta questão, percebi ser difícil para muitos o entendimento de um calendário que não fosse linear e que, portanto, o fim de uma *Era* não significasse o início de outra. Mesmo mostrando que em nosso calendário existem diversos elementos cíclicos (dias, semanas, meses), parecia muito estranho e quase incompreensível uma percepção geral do tempo que não parecesse uma seta com sentido único.

Outro exemplo similar pode ser percebido quando tratamos de temáticas ligadas aos costumes. Ao falar que Carlota Joaquina se casou com o príncipe português D. João quando tinha 11 anos de idade, no final do século XVIII, é muito comum ouvir manifestações revoltadas dos alunos em relação ao "príncipe pedófilo", além de questionamentos de como isso foi possível e aceito por aquela sociedade.

Em resumo: conceitos como sincronia, diacronia, anacronismo, tempo linear ou cíclico, são fundamentais para as aulas de história para construir um perspectivismo que traga o entendimento das mudanças vivenciadas pelas diferentes sociedades no tempo. Contudo, é sabido que as preocupações em relação as diferentes maneiras de mobilizar e ordenar o tempo nas aulas, perpassam debates acadêmicos e públicos acerca do currículo e dos materiais didáticos da disciplina histórica. A seguir, vamos

levantar algumas questões sobre esta problemática.

1.2 – O tempo nas aulas de história, em materiais didáticos e no debate público.

Já no final da década de 1990, no campo do ensino de história, a problemática sobre como a questão do “tempo” esteve presente na discussão acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Neles a proposta apresentava uma crítica à “história tradicional”, dos grandes homens e grandes narrativas nacionais, inclinando-se para uma “história-problema” que buscava operar com significados diferentes para tempo, fato histórico e sujeito histórico. (Gabriel, 2012a, p. 220)

Especificamente tratando do ensino médio, os PCNs (1999) consideravam como fundamental que os alunos compreendessem:

“ o tempo histórico [...] como objeto da cultura, como criação de povos em diversos momentos e espaços. É da cultura que nascem concepções de tempo tão diferenciadas como o tempo mítico, escatológico, cíclico, cronológico, noções sociais criadas pelo homem para representar as temporalidades naturais, expressas nos tempos geológico e astronômico (...).” (Brasil, 1999, p.23)

Em um segundo documento, o PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais) destacou que os professores deveriam estimular nos alunos as capacidades de:

“ relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.

Compreender que diferentes noções de tempo são concebidas pelos seres humanos, inseridos nos processos históricos, refletindo os modos como apreendem as relações com o ambiente e a dinâmica da experiência social” (Brasil, 2002, p.73)

Em 2015, quando o MEC (Ministério da Educação) divulgou a versão preliminar da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de História, o debate sobre o tempo veio a público. Nossa pesquisa não tem por objetivo a análise deste documento, nem apontar qualquer juízo de valor acerca do mesmo, mas nos interessa destacar que, grande parte das críticas, positivas ou negativas, passaram pela forma como este estruturava o tempo histórico, o que demonstra a importância fundamental do mesmo

para o ensino e aprendizagem da História .

A ANPUH-RJ (Associação Nacional de História – sessão Rio de Janeiro) em carta divulgada em dezembro de 2015, embora tenha elogiado a iniciativa, apontou uma série de críticas ao documento. Parte das críticas diziam respeito ao processo de produção do documento que, segundo a entidade, não permitiu um debate mais amplo. Entretanto, grande parte da crítica ao conteúdo selecionado passava pela forma como que a temporalidade foi abordada. Além disso, no texto existia uma preocupação em reforçar a centralidade do “tempo” no campo do ensino da História.

Diz o documento:

"a temporalidade se constitui em eixo central para o conhecimento histórico, o que nos distingue de outros campos do saber. O tempo histórico é o tempo humano, o tempo da espécie humana em seu fazer-se, o Homem se reconhecendo em suas relações sociais. Neste ponto, apesar das boas intenções da proposta do componente de História na BNCC para o rompimento com uma perspectiva eurocêntrica e quadripartite, não há nada novo e realmente significativo no campo da pesquisa na área sendo incorporado ao documento apresentado. [...] Portanto, a dimensão temporal precisa ser reelaborada e colocada enquanto eixo definidor da área, de forma semelhante ao que ocorre com a proposta de Geografia, que definiu o espaço como seu eixo fundamental".¹

Para além dos muros da academia, este debate foi também tratado na grande imprensa. O sociólogo Demétrio Magnoli e a historiadora Elaine Barbosa publicaram dois artigos em grandes veículos de imprensa: O Globo e Folha de São Paulo.² O eixo central da crítica à proposta da BNCC estava no argumento de que a mesma teria matado as temporalidades ao tentar romper com a tradicional estrutura linear clássica (antiga, medieval, moderna e contemporânea) e centrar os estudos na história do

1

Grifos nossos, documento ANPUH-RJ, publicado em Dezembro – 2015, <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3124-carta-critica-da-anpuh-rio-a-composicao-do-componente-curricular-historia-na-bncc> (consultado em 12/12/2017)

² Os artigos podem ser consultados em: <https://oglobo.globo.com/opiniao/historia-sem-tempo-17719022> (Consultado 12/12/2017) e <http://www1.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/11/1703011-proposta-do-mec-para-ensino-de-historia-mata-a-temporalidade.shtml> (Consultado em 12/12/2017)

Brasil e suas influências indígenas e africanas. Como decorrência, esculpindo-se, assim, "um Brasil descontaminado das heranças europeias" (O Globo, 08/10/2015).

Em uma análise mais profunda, Carmem Gabriel (2016) sinaliza que este debate envolve uma disputa política pelas ideias de "identidade nacional" e "Estado-nação". Para a autora o documento desafiou a hegemonia da tradição histórica e, portanto:

“A virulência das críticas em relação à proposta da BNCC se explicaria pela maior ousadia contida neste documento na tentativa em quebrar a temporalidade linear eurocêntrica como elemento estruturante da historiografia escolar.

[...] Ao contrário de reforçar um ensino da História do Brasil como consequência da expansão marítima, reafirmando uma relação unívoca de causa-efeito, por meio da qual a história nacional se insere em um fluxo linear temporal pré-estabelecido, essa proposta curricular permite trabalhar com a simultaneidade dos processos históricos em diferentes espaços.” (Gabriel, 2016, 119-120)

Embora claramente entusiasta dos questionamentos que as propostas da BNCC trazem ao debate, a autora também sinaliza que esta fracassou no que seria fundamental: trazer o debate da estruturação das temporalidades para o centro da disciplina.

“Ao reduzir a questão da temporalidade, elemento estruturante do pensamento histórico, a um dos quatro eixos - representação do tempo - a proposta aumenta consideravelmente o risco da fragmentação das narrativas, enfraquecendo uma noção chave para a interpretação histórica que é a noção de processo”. (GABRIEL, 2016, 21)

Como deixamos claro anteriormente, não é nosso objetivo aprofundar este debate, mas demonstrar como a questão do tempo é fundante para o ensino da História. Menos ainda fazer uma análise minuciosa do documento da BNCC. Entretanto, entendemos que o debate em si reforça nosso argumento da centralidade do tempo para a disciplina, não apenas para uma reflexão filosófica acerca das relações dos seres humanos com o tempo, mas, principalmente, sobre como historiadores e professores os utilizam em suas narrativas.

Também nos materiais didáticos acerca do ensino de história reflexões acerca desta temática estão presentes. Os autores que publicam os livros didáticos sempre preparam edições voltadas aos professores. Estas edições normalmente trazem resoluções de exercícios com gabaritos, apontamentos ao longo das páginas do livro e uma parte toda voltada para "orientações didáticas". Estes espaços contêm textos, em tese mais complexos, onde os autores exporiam suas visões didáticas e teóricas que permeiam o livro. Vamos apresentar rapidamente duas obras que foram aprovadas no PNLD 2018 (Programa Nacional do Livro Didático) e, portanto, colocadas à disposição dos professores de escolas públicas que quisessem utilizá-las em sala de aula.

O primeiro livro é da Série #Contato História, dos professores Marco Pellegrini, Adriana Dias e Keila Grinberg. Na sessão de "orientações aos professores" os autores destacam o tempo como um dos conceitos fundamentais para o ensino de história.

O conceito de tempo está presente em todas as sociedades ao longo da história. Essa forma de percepção dos seres humanos quanto às relações entre passado, presente e futuro se manifesta de diversas formas nas culturas[...].
(Pellegrini, 2016, 299)

Entretanto, neste mesmo texto, não existe uma maior problematização da questão do tempo, nem de que forma esta influência na estrutura da obra. Para além disso, a estrutura da linha do tempo tradicional é mantida e destacada.

O outro livro é a Série História – Ensino Médio dos autores Ronaldo Vainfas, Sheila de Castro, Jorge Ferreira e Georgina dos Santos. Neste caso, os autores avançaram um pouco mais no debate, sinalizando qual a estrutura temporal utilizada e como a apresentação dos capítulos e conceitos problematizaria a estrutura tradicional. Dizem os autores: "A perspectiva de estrutura cronológica tradicional se manteve parcialmente nesta edição" (Vainfas, Castro, Ferreira, Santos, 2016, 295). Ao longo do texto tenta-se demonstrar que, embora a organização dos conteúdos seja linear, foram criadas estratégias a partir dos títulos e conceitos propostos nos capítulos para "relativizar o eurocentrismo que tanto marca o ensino de História em nosso país, sem, contudo, eliminar, muito menos 'demonizar', os processos históricos que tiveram sua origem na Europa" ((Vainfas, Castro, Ferreira, Santos, 2016, 295, 2016, 295).

Queremos deixar claro que não é objeto da pesquisa a análise crítica destas

obras e emitir juízo de suas qualidades e problemas. Além disso, também sabemos que a elaboração de obras deste tipo sofre pressões mercadológicas e editoriais muito grandes, afinal estamos falando de livros que são produzidos para atenderem professores e alunos em escala nacional. Neste sentido, a manutenção de certos elementos tradicionais pode ser vista como positiva pelo mercado editorial, pois garantem certo conforto àqueles que irão adquiri-los.

Embora o reconhecimento da centralidade do tempo esteja presente nos textos, existe uma contradição na elaboração e estruturação das obras em questão. Os autores apontam para a relação do entendimento do tempo com a construção do conhecimento histórico, sinalizam para uma tradição que pode limitar as possibilidades de abordar este tema em sala de aula, porém, ao final, acabam por reproduzir a estrutura linear do tempo.

Estas análises deixam claro que, pensar um currículo nacional de história, materiais didáticos, planos de aula, conteúdos, passam pela forma como entendemos e estruturamos nossa relação com o tempo. E isto tem, também, implicações políticas, éticas, de identidade, pedagógicas, etc.

1.3 – Tempo e temporalidade na teoria da História.

A categoria de “experiência” é certamente uma das mais potentes para nos ajudar a pensar as relações humanas com o tempo e como mobilizamos seus elementos centrais, passado, presente e futuro, na produção de diferentes temporalidades. O tempo é, em nossa visão, portanto, uma “experiência” humana.

Pensando um elemento concreto da experiência de vida de muitos alunos: o conceito de trabalho. Vários alunos das redes públicas já trabalham. Ou mesmo aqueles que não reconheçam suas atividades como um trabalho, possuem experiências muito próximas às atividades profissionais de seus pais.

Em sua pesquisa acerca da Revolução Industrial na Inglaterra, o historiador inglês Thompson (1998) desenvolveu um estudo importante acerca de como foi mudando a relação dos trabalhadores com sua própria capacidade de trabalhar, a partir de uma transformação nas suas relações com o tempo. Para ele, as mudanças desta revolução iriam para muito além da “tecnologia neutra”.

O ponto de partida desta reflexão foram as diferentes formas de medição do tempo e o relógio. Thompson que cita diferentes medida de tempo que sinalizam como o trabalho era experimentado dentro do ciclo da vida. A medição do tempo vinha da

natureza, "o tempo do sol", "da sementeira"; do trabalho, o tempo do "esfriar do ferro", "o tempo do arroz cozinhar", "do gado", das "rotinas de trabalhos pastorais". (Thompson, 1998, 269)

Segundo ele, a partir da entrada dos relógios nas casas e no dia a dia das pessoas, o tempo da natureza "com um único passo abandonou o céu para entrar nos lares". (Thompson, 1998, 268) Esta mudança, que com a industrialização será cada vez mais acentuada, coloca, para o autor, um questionamento sobre como isto afetou a vida e as percepções acerca do tempo entre os trabalhadores.

Esta reflexão pode ser utilizada de forma comparativa. Na experiência dos alunos eles produzem narrativas e percepções acerca do tempo nas suas experiências cotidianas, provavelmente sem perceber. O tempo da "tinta" ou do "cimento" secar. O tempo do ônibus "passar". O tempo da "mãe" ou do "pai" chegar em casa. Não necessariamente estamos falando de medir estes tempos a partir do relógio. "Esse ônibus demora uma eternidade para passar." "Minha mãe chega tarde." "Espera mais para a tinta secar." Todas estas frases, comuns entre os alunos, representam percepções de tempo partindo de suas experiências.

Thompson aponta também como a moral protestante junto com as necessidades dos industriais fortaleceram a máxima "tempo agora é moeda: ninguém passa o tempo, e sim o gasta" (Thompson, 1998, p.272). Isto cria uma dualidade entre o "seu tempo", do trabalhador, e o tempo que este mesmo trabalhador dispensa ao trabalho. Sendo que este tempo do trabalho, dentro das relações do capitalismo, não é mais do trabalhador e sim de quem pagou por ele.

Neste contexto, o autor sinaliza como as representações sobre o trabalho vão distanciando-se da vida. Com a industrialização, o tempo do trabalho é apartado do tempo da vida. "O trabalho é representado como tedioso e repetitivo".

Em suas análises, Thompson, busca encontrar nas "experiências" de trabalhadores do campo ou da indústria, em seus cotidianos, suas formas de representação do tempo. A própria ideia do trabalho como "repetitivo" aponta para uma dimensão de temporalidade na percepção do trabalho.

Indo além, consideramos que as reflexões de Koselleck (2006) acerca das categorias "experiência" e "expectativas" se tornam chaves muito úteis para construirmos um entendimento mais complexo de nossas relações com o tempo.

A escolha de utilizar as categorias "espaço de experiência" e "horizonte de expectativas" para pensar o tempo histórico provém, justamente, da ideia de partir das

próprias histórias de vida dos alunos como fonte de reflexão para pensar o tempo. Em redações de alunos são comuns referências às suas “experiências” de vida e suas “expectativas” para o futuro. Desta forma, julgamos que essa ferramenta poderia ser aperfeiçoada e qualificada no sentido de ajudá-los a construir uma percepção do tempo histórico.

Koselleck (2006) considera que estas duas categorias são inter-dependentes. Ou seja, não há “experiência” que não produza uma expectativa e não há expectativa que não influencie na percepção das experiências. Se um desses elementos se transforma, o outro também poderá se transformar. Uma expectativa frustrada gera uma nova “experiência” que pode transformar a relação entre as experiências anteriores e produzir outras expectativas.

Para o autor a “experiência” é o “passado atual” (Koselleck, 2006, 309). Ou seja, nosso presente está “carregado” de vivências próprias ou mesmo de outras gerações que já passaram, porém continuam presentes em nossas percepções e visões, conscientes ou não, sobre o mundo. Usando uma metáfora ele o chama de “espaço de experiências”. Ele é, portanto, o “passado no presente”. Assim sendo, cada novo presente terá também um novo espaço, pois o passado também é outro.

A “expectativa” seria o “futuro presente”. As expectativas são produzidas a partir das experiências construindo um “horizonte”, que podemos vislumbrar, porém nunca alcançar. Entendo há na metáfora do horizonte inalcançável a ideia de que novas “experiências” sempre produzirão novas “expectativas”. Existe, portanto, uma relação de constante tensão entre estes elementos do tempo histórico. “Uma expectativa jamais pode ser deduzida totalmente da experiência” (Koselleck, 2006, 310).

A partir da construção de uma significação do tempo histórico que parte do presente, podemos superar uma visão simplista acerca da temporalidade. Entendemos, assim como Peres (2017), que trata-se das diferentes maneiras como os seres humanos socialmente relacionam-se com o tempo. Neste sentido, é necessário pensar em *temporalidades*, ou seja, diferentes organizações humanas em diferentes espaços e momentos históricos produzem relações com o tempo plurais e distintas. Mais à frente discutiremos outro elemento central para nossa pesquisa: as relações entre as temporalidades e a importância das narrativas que produzimos sobre o tempo. Porém, desde já, cabe afirmar que para nós o tempo histórico é humano e social. Assim,

“O tempo dos historiadores, portanto, é sempre um tempo humano. Ele não é o tempo dos físicos ou dos astrônomos. Tampouco é o tempo dos calendários ou da mera cronologia, ainda que destes modos de situar o tempo objetivamente o historiador precise se valer no decorrer de suas narrativas e análises historiográficas” (Barros, *apud* Peres, 2017, 42).

Nobert Elias nos diz que "o indivíduo não tem capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo" (1998, 13). Ou seja, não é naturalmente que o jovem percebe os elementos do mundo ao seu redor, os elementos que têm sua origem no passado e permanecem com transformações, ou até mesmo os mudaram no seu presente e podem ser transformados novamente no futuro.

"A ideia de mudança, muitas vezes óbvia para o professor ou para o adulto é talvez, aquilo que diz respeito ao mais inacessível e abstrato para o estudante, considerando-se sua experiência social num tempo presente, no qual todos os elementos, objetos e práticas sociais já lhe são dados a priori." (Miranda, 2013, 40)

Hans Ulrich Grumbrecht fala da "construção social do tempo" ou "cronótopo" (Penna, 2015, 80). Retomando a ideia de que isoladamente não produzimos uma ordenação ou sentido para a experiência humana do tempo, como poderíamos analisar as concepções de tempo dominantes em nossa sociedade? Em sentido similar Hartog (2013) questiona: "nosso modo de articular presente passado e futuro não tinha algo de específico, agora, hoje, que faria com que nosso presente diferisse de outros presentes do passado?" (Hartog, 2013, 14). Cada presente, em cada momento histórico, não produziria uma forma própria de perceber o tempo? Nossa relação com a marcação do tempo e o controle do tempo são características próprias de nossa sociedade.

Entendemos que um outro elemento importante para professores mediarem a produção de significado do tempo nas salas de aula é ter em vista a reflexão de Paul Ricoeur (Ricoeur *apud* Gabriel, 2012b) acerca da centralidade da narrativa neste processo. Ricoeur irá afirmar que “o tempo torna-se tempo humano na medida em que ele é articulado na forma narrativa; em contrapartida, a narrativa é significativa na medida em que delineia os traços da experiência temporal” Ricoeur *apud* Gabriel, 2012b, 192). Esta afirmação apresenta uma rica chave para problematizar em aula a

percepção de tempo histórico.

Se é a partir da narrativa que nós produzimos sentido ao tempo, podemos ter diversas percepções de tempo com diferentes formas de narra-lo. Seria um caminho para problematizar e desnaturalizar o calendário, apontando os diferentes povos que narravam de maneiras diversas o tempo (por exemplo de maneira não-linear) e produziram calendários diferentes ou sequer produziram um. Também pensar em quantas narrativas de tempo diferentes existem para um mesmo conjunto de eventos históricos.

Esta operação teórica de Ricoeur tinha um sentido de superar a dicotomia "ciência/narração". Se tem narração não é ciência. Se é ciência não tem narração. O autor defende que o conhecimento histórico necessita de uma narrativa e mesmo de uma "ficção" para criar essa narrativa. Ele "sublinha ainda que a explicação histórica mantém laços com a narrativa de ficção, na medida em que faz igualmente uso da imaginação, operando, dessa forma, com um registro de objetividade marcado pela incompletude, compensada pela mediação da subjetividade" (Ricoeur *apud* Gabriel, 2012b, 188). Entretanto, dizer que a história necessita de uma narrativa não exclui o compromisso do historiador com a pesquisa, a análise, a verificação, o cotejamento de fontes, mesmo de uma problematização da sua própria prática na produção do conhecimento e também da busca por uma certa objetividade.

“O conhecimento histórico procede de pesquisa, e, mesmo admitindo que o ato de narrar comporta elementos de explicação, ele insiste na especificidade da forma explicativa do conhecimento histórico que, ao incorporar a problematização e a crítica, distancia-se das tramas da narrativa de ficção”. (Gabriel, 2012b, 194)

Ao colocar a narrativa como um fundamento epistemológico para o conhecimento histórico, o autor também permite que pensemos sobre a prática pedagógica do ensino de história. É impossível dar uma aula de história sem narrar.

Por mais "objetivo" que se tente ser, por mais que tentemos nos ater aos gráficos e às estruturas, ao usar a linguagem alguma estrutura narrativa terá que ser formada. Inclusive, esta é uma das razões para que a mesma aula, dada por pessoas diferentes, sejam provavelmente diferentes, uma vez que cada um irá produzir um "narrar" diferente, mesmo que sobre o mesmo tema e os mesmos pontos de vista. A narrativa seria, portanto, uma chave tanto para pensarmos como estruturamos o

“tempo” nas aulas, como para pensar o uso de filmes como ferramenta didática neste processo, proposta que será desenvolvida nos capítulos subsequentes deste trabalho.

Oliveira (2015) encontrou no trabalho da teórica alemã Monika Fludernik uma relação entre experiência e narrativa. A autora pensa um modelo teórico para entender as formas narrativas, tendo como elemento central a ideia de “experencialidade”. Para o autor:

“Experencialidade, em um texto, em um poema ou em uma narrativa audiovisual, seria o convite a se colocar no jogo de repetir a experiência de alguém. Trata-se de um jogo em que se é convidado a participar de um ser-em-uma-situação (na falta de termo ideal para traduzir a palavra predileta da autora, *embodiment*: ser encarnado, o ter um corpo como sinônimo de existência concreta, espaço temporal).” (Oliveira, 2015, 2015)

Podemos pensar as aulas de história dentro deste “jogo” de “ser-em-uma-situação” outra. Pensar que enquanto professores convidamos os alunos a estar em outro tempo. Ou ainda, pensado na ideia de que o “enredo” perde sua centralidade para o “personagem”, poderíamos assim entender o tempo como o personagem e não como o enredo. Ao invés de centrar na passagem do tempo no período colonial brasileiro, poderíamos pensar quantos tempos diferentes existiam naquele contexto.

O autor ainda destaca que “Ricoeur (...) fala que seguir uma narrativa é fazer a fusão entre o 'mundo do leitor' e o 'mundo do texto’” (Ricoeur *apud* Oliveira, 1986).

Pensando a partir a ideia da aula como um “texto”, do “fazer” da aula que implicaria “contar” uma história (Mattos, 2007, 7), é possível construir uma “experencialidade” entre o tempo do aluno (leitor) e os tempos nas aulas de história (texto).

1.4 – Tempo e temporalidade no debate do ensino de História

Um questionamento importante para iniciarmos esta discussão seria “quais temporalidades são construídas pelos alunos, nas aulas de história?” Ou, em outras palavras, “como eles relacionam os elementos do tempo (passado, presente e futuro) nas aulas?”

Muitas vezes as aulas de história são entendidas apenas como um espaço de memorização de fatos e elementos da experiência humana que já não existem mais.

Um passado que, no máximo, pode ser visto como causas do presente.

Um outro exemplo de usos temporais comuns em sala de aula é da recorrência e circularidade. (Koselleck, 2014, 19) Embora a imagem simbólica do tempo como um círculo seja incomum, muitas vezes são construídas narrativas que apontam para o caráter circular, e praticamente imutável, de alguns fenômenos sociais.

Pensando a história do Brasil, poderíamos tratar de como certos grupos privilegiados economicamente muitas vezes orbitam sempre em lugares de poder, mesmo com mudanças políticas e históricas. Ou mesmo levando em conta certo senso-comum que fazem referência a possíveis práticas que permanecem na sociedade brasileira em frases como “desde 1500, as elites roubam o país” ou “há 500 anos as coisas são assim no Brasil”

Tentando avançar nesta compreensão, Fernando Penna analisa discursos de alunos do 8º ano do ensino básico em uma atividade voltado para a discussão do tempo e das possibilidades do futuro. O autor sinaliza o tom perturbador dos discursos em pessoas tão jovens. O catastrofismo aparece como elemento marcante; fatalismo da crise ambiental e/ou do aumento da violência; e a impossibilidade de agir para transformar as coisas. (Penna, 2015, 74-75) Qual o sentido do estudo da história se o futuro não é uma possibilidade?

A ideia que ajuda a pensar a relação entre os três elementos do tempo (passado, presente e futuro) é a “consciência histórica”. Para Jörn Rüsen, é a capacidade de refletir sobre o presente, evidentemente levando em conta elementos do passado, porém pensando nas possibilidades de futuro, é fundamental para a consciência histórica. E para muitos é a falta de uma conexão com a ideia de futuro que pode ser um dos dificultadores para o processo ensino/aprendizagem em história.

Um grande desafio para abordar a temática do tempo nas aulas de história certamente passa por seu caráter abstrato. Embora possamos facilmente apontar instrumentos de marcação do mesmo (calendários, relógios, agendas, etc) ou de como nossa vida é estruturada segundo marcações temporais (o despertador e o sinal da escola materializam isso a partir do som), como "horário de acordar", "horário de ir ao trabalho", "jornada de trabalho", "tempos de aula", "hora da saída". Contudo estes instrumentos e marcações temporais não são "o tempo". Norbert Elias relembra a celebre citação de Santo Agostinho dizendo: - "Quando não me perguntam sobre o tempo, sei o que ele é" e "Quando me perguntam, não sei." (Elias, 1998, 7)

Os alunos do ensino médio, nas aulas de física, encontram um símbolo que

relaciona-se diretamente com o tempo: o famoso "t" presente nas equações. Nelas o tempo é habilmente manipulado e referido como um ente, quase concreto, dado pelo universo. Que pode meticulosamente ser calculado a partir de constantes e informações adicionais dos textos das questões de física. Está claro, entretanto, que este "t" não responde às questões próprias da pesquisa e do ensino de história, além de não ajudar muito para uma construção de sentido "de nossa existência no tempo". (Fraser, *apud* Cardoso, 2005, 11)

Existe uma tendência entre os alunos de pensar o tempo a partir da visão natural. O tempo da física, da evolução biológica, das eras geológicas, da astronomia, ou como Hartog diz, fazendo referência a Braudel, "tempo imperioso do Mundo". (Hartog, 2013, 12) Esta percepção do tempo colabora para uma ideia de que as ações dos seres humanos estão dentro de "um espaço contínuo no qual acontecia toda a experimentação possível" (Koselleck, 2006, 43). Seria uma percepção do tempo como algo exógeno para a experiência humana. Poderíamos apenas "contemplar" a passagem do tempo.

No caminho de suas reflexões feitas sobre a possibilidade de falar sobre o tempo, Penna (2015) destaca que nossas narrativas estão sempre baseadas em metáforas, em especial as espaciais. Falamos do tempo como falamos do espaço.

Neste mesmo sentido, Ciro Cardoso nos sinaliza como as línguas mais antigas "tendiam a espacializar o tempo" (Cardoso, 2005, 12). Em nosso dia-a-dia também operamos linguisticamente neste sentido: o tempo pode ser "curto" ou "longo"; o tempo pode "ficar para trás"; gerações podem ter uma grande "distância no tempo".

Também no documento da ANPUH- Rio (2016), anteriormente citado, aponta-se que o "tempo" deve ter no ensino de história a mesma centralidade que teria sido dada ao "espaço" no texto que trata do ensino de geografia.

Talvez dentre os desafios dos professores de história, no ensino básico, (senão de todas as disciplinas) esteja a desnaturalização das coisas do mundo, isto é, tentar construir junto aos alunos um olhar que consiga perceber fenômenos sociais de forma complexa. Em outras palavras, que os alunos percebam que as coisas na sociedade "não são desta maneira apenas por um motivo", ou que "as coisas são desta maneira porque sempre foram assim".

Grande parte dos livros didáticos ainda baseiam-se na divisão clássica da história da humanidade em: Pré-história, Antiguidade, Idade Média, Modernidade e História Contemporânea. Além disso, como recurso didático, nas páginas dos livros

muitas vezes temos uma longa linha do tempo que acompanha todo livro, sinalizando os eventos “mais importantes” em sequência cronológica. Não é objeto deste trabalho analisar criticamente a validade e eficácia destes recursos didáticos. Tão pouco menosprezar o uso por parte de professores de história de linhas do tempo como representações didáticas. Porém, para nós fica claro que a ausência de diferentes representações acerca do tempo dificulta a complexificação deste debate.

Pensando como professor na realidade brasileira, podemos perceber claramente como a sequência cronológica dos livros didáticos colocam o desenvolvimento humano centrado na Europa e as “outras histórias” aparecem tendo aquela como fio condutor. A “história Geral” é a europeia. As outras seriam histórias africana, latino-americana, asiática, etc. Neste sentido a humanidade teria uma única experiência temporal partilhada por todos.

Esta relação com o tempo, entendido como elemento único de toda experiência humana, nos aponta Koselleck (2006), é resultado da chamada modernidade. Para ele, no pós-Revolução Francesa “a história foi vista e experimentada como única”. Não existiriam mais “histórias”, mas uma única grande entidade temporal onde todas as experiências históricas seriam “sugadas” para dentro dela.

Um exemplo prático desta construção de “unidade” no tempo é que podemos estudar e apresentar o momento onde houve a sincronização do tempo dos “relógios do mundo”. Dentro do contexto da expansão imperialista, de mercados e capitais, era fundamental que “todos” estivessem no mesmo “tempo”. Verdesio (2013) aponta que é possível estabelecer o momento em isto ocorreu como um projeto.

O autor sinaliza que nas décadas de 1860 e 1870 houve um grande esforço de potências ocidentais para “sincronizar os relógios do mundo”. Este esforço contou não apenas com cientistas, físicos, grande parte eram representantes de governo como França, Inglaterra, Alemanha e EUA, além de homens de negócio. (Verdesio, 2013, 168) Contudo, transformar o tempo em universal, significava, entre outras coisas como nos mostra o autor, que os tempos locais acabariam. Ou seja, percepções de tempo de povos dominados por estes países seriam substituídos por este tempo universalizante. (Verdesio, 2013, 168-169)

Em síntese: a construção de uma aula de história que sofisticue os olhares sobre os fenômenos históricos passa por uma percepção complexa acerca do tempo e de nossa relação com ele. Torna-se fundamental, enquanto professores, problematizar as nossas formas de tratar o tempo nas aulas. Fernando Penna (2014)

entende "que a concepção de tempo histórico com a qual o professor opera nas suas aulas é determinante para seu sucesso em propiciar uma aprendizagem significativa."(Penna, 2014, 6)

Um dos objetivos fundamentais da discussão sobre o tempo nas aulas de história é de que os alunos sejam capazes de desnaturalizar as relações entre presente e passado, por exemplo compreendendo que diferentes possibilidades estiveram em jogo ao longo da história e que o presente não é resultado de uma sequência linear de fatos. Assim como refletir sobre as possibilidades de futuro (Rusen *apud* Miranda, 2012, 243).

Compreendemos que o processo ensino/aprendizagem no campo da história passa por apontar, entre outros elementos, para as transformações e permanências, as relações entre presente e passado e abrir "horizontes de expectativas" em direção ao futuro. Em outras palavras, auxiliar os alunos a perceberem que os fenômenos sociais não são naturais (sempre foram assim e sempre serão) e vislumbrarem diferentes caminhos para o futuro.

Afinal, como os alunos percebem o tempo?

Para responder a pergunta deste sub-item vamos apresentar alguns estudos de pesquisadores do campo do ensino da história sobre o tema.

Sonia Miranda (2012) inicia sua reflexão sobre os desafios enfrentados pelos professores para ensinar história nos dias atuais. A partir de um diálogo com sua filha e suas amigas na faixa de 11 anos de idade sobre preferências musicais, chegaram a um impasse entre uma canção de um artista mais antigo (considerado um clássico para gerações anteriores) e uma música lançada recentemente de um cantor mais jovem. Ao argumentar que um clássico seria ouvido por gerações mesmo daqui a 100 anos, a autora ouviu da filha que isso não aconteceria, pois " dentro de 100 anos, a humanidade já terá desaparecido" (Miranda, 2012, 242).

Partindo deste singelo diálogo, a autora sinaliza para três elementos importantes: o estranhamento e recusa daquilo que não pertence ao seu tempo, o estranhamento na compreensão de produtos da ação humana marcadas pela passagem do tempo e a ausência de uma reflexão que pense o futuro (Miranda, 2012).

Neste sentido, o jovem tem um encontro com o tempo a partir de uma relação de estranhamento. Miranda (2013, 40-41) destaca como as novas tecnologias criam

pontes, através do acesso à produtos da cultura, para trânsito entre os estranhos. Hoje é muito mais fácil o acesso do jovem, que tenha acesso à internet, à discografia dos Beatles ou do Chico Buarque, do que era para os jovens do tempo em que estes artistas produziram seus trabalhos. É muito fácil um jovem brasileiro, com acesso aos meios econômicos e culturais para tal, participar de um fórum internacional de fãs do Elvis Presley do que era para os jovens do tempo em que este era vivo.

Contudo, essa facilidade tecnológica não significa um trânsito tranquilo. Como já destacamos anteriormente, se o tempo é fator constitutivo de identidade, a afirmação desta também pode se dar por negação. A própria autora descreve uma situação com a filha em que ela recusa a qualidade de uma música "do passado" que tocava no rádio para afirmar a qualidade das contemporâneas. (Miranda, 2012, 241-242) É comum a experiência de professores do ensino básico que enfrentam dificuldade na aceitação por parte do alunos de atividades que envolvam músicas ou filmes de momentos históricos anteriores aos deles. Também presenciamos o inverso: um professor que não vê qualidade nas expressões artísticas reivindicadas pelos alunos.

Neste encontro estranhado com o tempo, as aulas de história podem ser potentes espaços de construção de uma consciência histórica para os alunos, principalmente no sentido do futuro.

Consideramos que estes elementos são de grande importância para uma compreensão dos sentidos e percepções atribuídas ao tempo pelos alunos. Entretanto, o artigo apresenta reflexões conceituais que não estão alicerçadas em uma análise mais ampla de outras narrativas de jovens. Entendemos que a conversa com a filha é um recurso literário dentro do artigo, porém a ausência de outras fontes de pesquisa que corroborem esta visão limita o alcance da reflexão proposta por Miranda. Faltam elementos mais empíricos.

Aqui se apresenta uma dificuldade para os objetivos desta pesquisa: como aferir ou diagnosticar a forma como os alunos percebem o tempo? Quais seriam os caminhos possíveis aos pesquisadores do ensino de história para tentar compreender neste jovens suas visões sobre o que é, por exemplo, antigo ou recente, como passado e futuro relacionam-se no presente, entre outras questões. Alguns pesquisadores tentaram encontrar caminhos para isso.

Adriano da Silva (2016) cria elementos para alicerçar sua pesquisa. Em sua dissertação acerca do tema tempo e temporalidade, buscou acessar as

representações temporais dos alunos, ou seja, como eles se relacionavam com elementos do tempo, a partir de questionários com perguntas e respostas diretas e objetivas.

Algumas perguntas buscavam entender como os alunos quantificam o tempo: por exemplo "quanto tempo você considera 'pouco tempo'" e logo depois vinham as opções com "1 ano, 3 anos, 5 anos e 10 anos". Ou, "Para você passado é: o que aconteceu ontem, há um segundo, há mais de um ano, há mais de 5 anos". (Silva, 2016, 110-111) Outras tentavam abordar como os alunos se relacionavam com a percepção de duração, simultaneidade e de eventos marcados no tempo: "o significado de simultaneidade é:", "O que parece mais marcante para você?". (SILVA, 2016, 110-111)

Percebemos que os elementos ligados a duração e distanciamento eram, talvez o principal objetivo do questionário. Um outro modelo de questão apresentava fotos históricas. Uma delas mostrava uma foto do atentado das "Torres Gêmeas" nos EUA e perguntava "faz quanto tempo esse acontecimento". Outra tinha uma imagem de um manifestante sendo agredido por um policial na ditadura, em 1968, e perguntava se a foto era atual, antiga, velha ou recente. Interessante que mesmo sinalizando a data, o autor diz que um número considerável de alunos marcou a opção "atual". Interessante pensar como estes alunos mobilizaram os conceitos de passado e futuro. Mesmo sabendo que a foto foi tirada em um momento do passado, este continua fazendo-se presente nas suas realidades.

Outro caminho seguiu Fernando Penna (2015) investigando as concepções de tempo entre alunos do 8º ano. Seu objetivo era identificar como os alunos entendiam as possibilidades de transformação do futuro e, a partir disso, refletir sobre a "agência no ensino de História". Para o autor era fundamental compreender como os alunos inter-relacionam as três dimensões do tempo: passado, presente e futuro.

O material produzido para sua pesquisa tinha um formato diferente dos questionários. Sua estratégia foi estimular a elaboração de pequenos textos a partir de um diálogo fictício entre duas crianças sobre o futuro. Após a leitura deste diálogo, os alunos teriam que se posicionar textualmente sobre este diálogo como sendo uma terceira pessoa na conversa. Vale destacar que neste texto fictício as posições eram antagônicas: um trazia uma visão de esperança em relação ao futuro e outro texto de pessimismo.

Penna destaca que

"a análise teve como foco dois elementos: como os alunos descrevem o (passado) presente(concordam com a descrição negativa ou positiva do presente? Tentaram relacionar as duas descrições contraditórias) e como projetaram o futuro?" (Penna, 2015, 86)

O autor sinaliza que, dentro da pesquisa, buscava-se perceber se os alunos identificavam possibilidades de transformações no futuro e se eles poderiam ser agentes destas. Dentre suas conclusões está uma tendência fatalista dos alunos e também de "essencialização" do ser humano, da sociedade brasileira e da política. Isto é o comportamento geral dos políticos, dos seres humanos estavam determinados. Existiriam poucas possibilidades de mudanças para o Brasil e para o mundo.

Já Carmen Gabriel (2012a), buscando compreender as formas como os elementos do tempo histórico são trabalhados em sala de aula, dentro do ensino de história do Brasil, realizou uma pesquisa entre alunos do 3º ano do ensino médio de escolas estaduais do Rio de Janeiro. Para a autora era importante perceber como os alunos mobilizavam em suas narrativas elementos que eles identificavam como "o passado brasileiro", como a realidade do presente relacionava-se com este passado e quais as possibilidades, ou não de um futuro.

Neste material os alunos teriam que produzir um texto a respeito da história do Brasil. A autora deixa claro que seu objetivo não é avaliar se houve ou não aprendizado dos conteúdos, mas sim como as narrativas produzidas pelos alunos permitiriam "trazer à tona o jogo complexo das intersignificações que se exerce entre as expectativas dos alunos dirigidas para o futuro e suas interpretações orientadas pelo passado."(Gabriel, 2012a, 233)

A autora busca, portanto, acessar a partir da narrativa dos alunos como suas visões sobre o passado do país se relacionam com as expectativas para o futuro. Em outras palavras, como as representações narrativas do passado brasileiro, e seus olhares para o futuro, podem ser pistas de como os alunos atribuem sentido aos aspectos temporais de suas experiências.

Em sua pesquisa, ganha destaque o tema da escravidão (passado) e de como outras formas de violências continuam nas realidades (presente). O passado escravista seria, portanto, um "passado-presente".

É possível apontar, nas narrativas de alunos, a dificuldade de perceber mudanças através do tempo e um discurso fatalista, até mesmo catastrofista em relação ao futuro, como se o futuro fosse uma impossibilidade (Miranda, 2012; Penna, 2015). Isto revela que, muitas vezes, falta a percepção de que somos todos agentes da história e que podemos agir para a transformação da sociedade.

Vivemos um momento de intensos ataques a direitos sociais e também do crescimento de visões de mundo fundamentadas no ódio à diferença e à aversão aos direitos humanos. Entendemos, portanto, que uma das principais problemáticas a ser enfrentada na sala de aula é justamente no que diz respeito à diferença e à pluralidade (sempre tomando cuidado com o relativismo absoluto).

Neste sentido, tentar desnaturalizar algumas concepções marcadas pelo senso comum, como nossa relação com o tempo, é parte do objetivo de construir com os alunos uma visão que não simplifique e reduza as relações humanas. Em um momento em que a diversidade é cada vez maior e, ao mesmo tempo, o contato entre "os diversos", creio ser necessário pensar em como construir um "universalismo não etnocêntrico" (Ballestrin *apud* Gabriel, 2016, 100).

Um questionamento possível é se os alunos têm condições, no sentido de capacidades intelectuais, para desenvolverem uma percepção complexa do tempo, elemento, que como já apontamos, demanda certo grau de abstração e maturidade. Mariana Lins (2016) descreve um importante debate partindo das Reflexões de Jean Piaget acerca da idade em que seria possível o jovem superar o "nível concreto para o abstrato" (Lins, 2016, 9) Dentro desta reflexão, consideramos mais importantes os elementos temporais que caracterizam o pensamento concreto e abstrato sinalizados pela autora. No operativo concreto estaria "antes, depois e simultaneidade". No abstrato ele conseguiria "descentrar" e "compreender pontos de vistas diferentes dos seus, assim como diferentes versões de um mesmo acontecimento" (Lins, 2016, 9).

Afirmamos a posição, destacada antes, de que a chave para a construção da consciência histórica está na ideia de mudança (Miranda, 2012). É com o desenvolvimento da percepção de que existe transformação no tempo que se pode pensar as relações entre os elementos fundamentais do tempo: passado, presente e futuro.

Retomando nossa reflexão inicial acerca da importância do tempo para o ensino de história, acreditamos ser fundamental pensar nossas aulas e desenvolver atividades que possibilitem a construção de uma visão e uma percepção mais

complexa acerca dele por parte dos alunos.

Afirmamos, tendo em vista nossa discussão teórica, como fundamentais a ideia de tempo como uma experiência e de que a maneira como relacionamos passado, presente e futuro são fundamentais para essa experiência e para nossa visão de mundo e portanto da história.

Neste sentido torna-se central buscar compreender como nossos alunos percebem sua experiência com o tempo. Perceber que provavelmente existe uma grande diversidade dentre suas experiências e que estas podem contribuir numa abordagem mais complexa em sala de aula.

Além disso entendemos como igualmente central a ideia de que toda visão histórica e de mundo carrega junto um entendimento que realciona passado, presente e futuro. Desenvolver o olhar dos alunos para isso é muito importante. Uma chave talvez seja trabalhar que mudanças e transformações são tão importantes quanto permanências e reminiscências no desenvolvimento histórico.

Ajudar à compreender as múltiplas experiências com o tempo, desenvolver a percepção acerca das mudanças e permanências no processo histórico e ampliar a habilidade de reconhecer nos discursos os usos do tempo histórico, são para nós objetivos centrais do ensino de história.

Capítulo 2 - Cinema e História: o curta Barbosa como recurso didático para o entendimento do tempo no ensino de História

Para abordar o tema do tempo nas aulas de História, elegemos o cinema como material didático principal e escolhemos pautar parte de nossa atividade no curta metragem brasileiro Barbosa, dos diretores Ana Luiza Azevedo e Jorge Furtado, produzido em 1988, com duração de 12 minutos. Por isso, neste capítulo, vamos discutir as potencialidades do cinema para o ensino de história.

Como nos aponta Katia Abud (2003, 183), cada vez mais professores utilizam recursos audiovisuais em função da grande penetração que esta forma de arte tem atualmente na sociedade, em especial, entre a faixa etária dos jovens. Desta forma, escolher trabalhar com cinema como recurso didático se explica por nossa vontade e crença na importância do engajamento dos alunos, no sentido de promover uma aprendizagem significativa (Freire, XX), que desperte o interesse dos discentes na discussão proposta e se aproxime de linguagens por eles já conhecidas (no caso o cinema), mas que podem ter sua percepção aprofundada em sala.

Contudo, Marcos Napolitano chama atenção para o fato de que:

“A peculiaridade do cinema é que ele, além de fazer parte do complexo da comunicação e da cultura de massa, também faz parte da indústria do lazer” (2015, 14).

Isto significa que, para os alunos, a hora de assistir um filme é encarada muitas vezes como puro lazer ou um momento onde não se exige reflexão e análise do conteúdo visto. Trata-se de uma forma de comunicação muito forte, cujo senso comum é permeado pela ideia de que a imagem basta por si mesma, naturalizando a mesma. Desta forma, a primeira missão do professor ao trabalhar com cinema e história é discutir com os alunos que o cinema é uma interpretação da realidade e não a realidade em si. Mesmo os filmes históricos, são interpretações sobre um fato e os sujeitos históricos que dele participaram, e, portanto, são perpassadas e contadas a partir da visão do diretor/produtor do filme.

Além de ser uma linguagem próxima dos alunos, escolha do curta metragem Barbosa para trabalhar a percepção do tempo e da temporalidade no ensino de História também se justifica por outros dois motivos: a temática do filme trata da

passagem do tempo e o próprio cinema como recurso audiovisual é imagem em movimento e, portanto, é uma imagem mecânica que lida com a passagem tempo.

Antes de explicar a atividade elaborada, vamos pensar alguns aspectos correlatos e necessários para interpretarmos os filmes historicamente.

2.1 Rápida história do Cinema

Já existiam, desde o século XVII, tentativas de criar artefatos que projetassem imagens com objetivo de divertir as pessoas. Mas será somente no final do século XIX que serão criadas máquinas que capturavam e conseguiam reproduzir imagens em movimento (Ferreira, 2018). O importante norte-americano Thomas Edison, por exemplo, patenteou em 1891 o "cinetoscópio". Era uma máquina que consistia numa caixa capaz de reproduzir imagens dentro dela. O novo invento acabou tornando-se uma diversão entre trabalhadores.

Porém, quando buscamos as origens das primeiras exibições/projeções cinematográficas, sempre são destacadas as exibições dos filmes dos irmãos Louis e Auguste Lumière, em um café na cidade de Paris, no ano de 1895. O novo "Cinematógrafo" era mais eficiente e menor para realizar a captura das imagens e projetá-las. As primeiras filmagens/projeções, de curta duração, exibiam cenas da vida cotidiana, filmavam pessoas em situações comuns do dia-a-dia (Ferreira, 2018, 17-19), tanto que um dos primeiros filmes dos irmãos Lumière recebeu o título de "A saída dos operários da fábrica Lumière" e foi projetado em 1895.

Ainda nos anos que caminhavam para o fim do século XIX, os aparelhos de filmagem e projeção foram se espalhando por outras partes do mundo. No Brasil aquela considerada como a primeira filmagem teria sido da Baía de Guanabara, realizada por Afonso Segreto em 1898. Novidades também podem causar estranhamentos. Existem registros de Olavo Bilac, em 1906, reclamando da presença dos cinematógrafos no Rio de Janeiro, demonstrando como essa atividade se espalhou pela capital da república.

Rodrigo Ferreira (2018) apresenta uma certa cronologia das transformações pelas quais as projeções passaram abordando, em especial, as temáticas. O autor destaca que, no início, como nos filmes dos irmãos Lumière, existia o "cinema de atrações". Isto significa que as projeções eram, em si mesmas, a atração. Cenas do

cotidiano ocupavam os filmes, bem como filmagens de pessoas consideradas importantes na época.

Contudo, relativamente rápido, as projeções começam a se preocupar em produzir narrativas. Segundo o Ferreira (2018), "em 1907, a maioria dos filmes já procurava contar histórias." Evidentemente que havia limitações tecnológicas e técnicas do uso do equipamento, assim como da ação em cena dos atores, o que dificultava a compreensão por parte do público da dinâmica do filme. Estes são considerados o "primeiro cinema" e, desde então, temas relacionados à história estiveram presentes, a exemplo do filme "O Nascimento de uma Nação" a Guerra Civil Americana, lançado em 1915, pelo diretor David W. Griffith.

Na Rússia podemos destacar as obras de Sergei Eisenstein como "O Encouraçado Potemkin" (1925) e "Outubro" (1927). Ambos os filmes tinham temas ligados ao processo da Revolução Bolchevique de 1917. Outros exemplos são os filmes de Charlie Chaplin: "Carlitos nas Trincheiras" (1918) que trata da Grande Guerra (1914-18); "Tempos Modernos" (1936), que mostra as contradições do trabalho e a produção da desigualdade dentro da sociedade capitalista industrial; e "O Grande Ditador" (1940), que faz uma crítica à ascensão do nazismo e do modelo de sociedade defendida por seus adeptos.

No avançar do século XX, o cinema se espalha pelo mundo, assim como se multiplicam suas técnicas, equipamentos de filmagem e de projeção e linguagens. Tendo como um marco importante a sonorização, ou seja, a possibilidade da captura e da projeção do som. Desta forma, essa nova expressão artística passa a suscitar debates estéticos, teóricos, técnicos, além de produzir movimentos artísticos com características e linguagens próprias.

2.2 A história pensa o Cinema

Um elemento importante para iniciar a discussão sobre o uso de filmes na sala de aula é como os historiadores analisaram e analisam o cinema ao longo de sua existência. Um autor clássico que pensou este tema foi Marc Ferro (XXX data). Em artigo publicado em uma coleção, organizada por Jacques Le Goff e Pierre Nora (1976), fundamental para pensar as transformações pelas quais passava a ciência histórica, é taxativo ao afirmar que o filme enquanto fonte "não faz parte do universo mental do historiador" (Ferro, 1976, 199.) Ferro entende que, até os anos de 1970, portanto, quase 80 anos depois das primeiras exhibições de filmes, os historiadores

não consideravam o cinema dentro das possíveis fontes para análise histórica. Este debate foi muito importante na época e inscrevia-se dentro das discussões acerca das múltiplas possibilidades de fontes para a pesquisa histórica. O que poderia ou não ser considerado como fonte histórica? A história como ciência começava seu desenvolvimento antes do cinema e suas fontes haviam sido hierarquizadas (Abud, 2003, 184). Ela é constituída no século XIX, dentro do contexto da formação dos estados nacionais na Europa e do Imperialismo. O documento escrito teve uma preponderância grande e passava a ter sua primazia contestada.

Ferro destaca que, do ponto de vista do direito, quem escrevia o roteiro era considerado o "dono" do filme e não quem o filmava:

"O filme é considerado como uma espécie de atração de feira, o direito não lhe conhece mesmo o autor.(...) Durante longo tempo o direito considera que o autor do filme é aquele que escreveu o roteiro. (...) para o Estado, o que não é escrito, a imagem, não tem identidade." (Ferro, 1976, 201)

Além disso, a escrita da história estava quase sempre a serviço do Estado e era esperado que o professor de história produzisse narrativas de exaltação nacional. O ensino de história era visto como elemento fundamental na construção das identidades nacionais. E, dentro da Europa, rumando a 1ª Grande Guerra, os governos agiam para produzirem um sentimento nacionalista. Os documentos teriam uma hierarquia de importância e os escritos de caráter oficial estariam na primeira prateleira.

"Poucos historiadores (...), que, em nome do conhecimento não estiveram a serviço do príncipe, do Estado, de uma classe, da nação, em suma, de uma ordem ou de um sistema (...)." (Ferro, 1976, 200)

O documento para os historiadores da virada do século XIX para o XX, tinha um estatuto de ser a comprovação das narrativas produzidas. O bom historiador seria aquele que se manteria o mais fiel possível ao que estava escrito nos documentos. (Andrade, 2007, 231)

Com o desenvolver do século XX, não apenas o cinema foi se transformando como também a escrita da história. Outras fontes de origem popular foram ganhando

centralidade. Os marxistas britânicos, os Annales, deixaram de enfatizar a história oficial ou dos "grandes homens", criando a necessidade de que outros registros produzidos por diferentes grupos sociais fossem considerados como fontes históricas.

"Na verdade, o conceito de historiográfico de documento se relaciona fundamentalmente com dois pontos: a concepção de História do pesquisador e o valor intrínseco do documento."
(Nova, 1996, p.217)

Ou seja, é parte fundamental do ofício do historiador, sua relação com a escolha dos documentos. Esta escolha, por si só, já pode sinalizar elementos teóricos, metodológicos, ideológicos e políticos.

"A intervenção do historiador no passado começa quando ele escolhe um documento num conjunto de dados e constrói um objeto de análise, ponto de partida do seu ofício de historiador." (Andrade, 2007, 233)

Mesmo com a renovação de fontes e métodos, a História ainda demorou para considerar o cinema como um elemento passível de servir de fontes histórica. Para tanto, é preciso que o historiador conheça muitos elementos da produção fílmica.

"Embora muitos historiadores reconheçam a necessidade de compreensão dos filmes 'nos seus próprios termos', eles relutam em estudar o aparato teórico dos estudos do cinema, que, por ser bastante amplo, constituiu um obstáculo entre as duas disciplinas." (Valim, 2012, 284)

Ferro (1976) ainda sinaliza que haveria uma certa desconfiança em relação a imagem cinematográfica. Ela aparenta ser uma simples representação objetiva do real, porém ao mesmo tempo sabe-se que com cortes, seleções, ela também pode ser uma forma de manipulação. O autor nos aponta a necessidade de análise do Filme, da imagem, como um documento. Não como exemplo de confirmação ou negação do que foi escrito. Compreender o cinema como fonte significa questioná-lo na sua totalidade.

"analisar no filme principalmente a narrativa, o

cenário, o texto, as relações do filme com o que não é o filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime. Pode-se assim esperar compreender não somente a obra como também a realidade que representa." (FERRO, 1976, 203)

Para os historiadores faz-se necessário, portanto, compreender o filme como produto cultural de uma sociedade em determinado momento histórico. Todo filme, além dos elementos diretamente constitutivos como imagem e som, carrega também valores morais e éticos, políticos, ideológicos, assim como é também mercadoria dentro da lógica da sociedade capitalista. Neste sentido podemos pensar o cinema como produtor de uma memória coletiva. Cristiane Nova (1996) trata o cinema como um "memorial da sociedade ocidental contemporânea". Recuperando as reflexões de Pierre Nora acerca da memória, a autora lembra que a memória, por si só, não pode ser considerada história. Por conseguinte, um filme por si apenas também não pode ser considerado como história. Mas assim como a memória é um olhar do presente (lembrando e esquecendo) sobre o passado, um filme também pode ser considerado uma narrativa de um determinado presente. E, segundo a autora, pode carregar uma memória coletiva, ou social, deste presente. Existem diversos espaços e práticas de memória coletiva. O cinema tornou-se um desses espaços importantes.

"existe a memória histórica que é aquela produzida pelos historiadores e a memória coletiva, produzida pelas sociedades sobre si mesmas e sobre as demais. Segundo ele a utilização estratégica pode também ser fecunda para a renovação historiográfica." (Soares, 1994, 2)

A memória social é também terreno de disputas políticas, classistas e ideológicas. Ditar o que é lembrado e o que é esquecido torna-se importante para qualquer grupo ou classe social ao longo da história. O cinema, como memória, está dentro deste campo de disputa. Não somente pelas narrativas que um determinado filme constrói, mas como esta narrativa se relaciona com outras e com os debates públicos dentro do contexto em que foi realizada.

Podemos pegar o exemplo da disputa pelo Oscar de 2010 de melhor filme. Dois filmes eram considerados favoritos "Avatar", do diretor James Cameron, e "Guerra ao

terror”, de Kathryn Bigelow. O primeiro retrata a história da luta e resistência de uma população alienígena contra a invasão de humanos para extrair seus recursos naturais. O filme é bem maniqueísta tendo os mocinhos (alienígenas) defendendo seu planeta, que vivem em perfeita harmonia com a natureza, contra os vilões (humanos) que buscam recursos naturais do planeta para geração de energia e estariam dispostos a destruir tudo para isso. Pensando isto no contexto de um país como os EUA que há época tinha operações militares no Afeganistão, Iraque, com acusações de interesse sobre o petróleo da região, podemos entender o filme como uma crítica a essas práticas. De outro lado, o segundo filme, acompanha um grupo de esquadrão anti-bombas que age na guerra urbana na ocupação americana no Iraque. Este grupo luta pra sobreviver as adversidades da guerra, e poderia ser lido por muitos como uma legitimação da guerra. Esta disputa pelo Oscar poderia ser lida como uma disputa ideológica acerca do apoio ou não as operações militares americanas. (Ferreira, 2018, 78-79)

No caso brasileiro podemos lembrar da polêmica em torno do filme “Carlota Joaquina, a princesa do Brasil” (1995), com direção de Carla Camurati. O filme que retrata a vinda da família real portuguesa para o Brasil dando protagonismo a esposa do príncipe regente, Dona Carlota Joaquina. O filme aborda o tema com um tom de comédia jocosa, foi acusado de ridicularizar a história brasileira e estereotipar os personagens, criando uma memória de deboche da família imperial portuguesa (Ferreira, 2018, 33).

Retomando a reflexão de Mariza Soares

" É nesse confronto permanente entre o que é lembrado e o que é esquecido que me parece estar a importância do cinema como fonte histórica." (1994, 3)

Esta polêmica ao redor do filme “Carlota Joaquina” ilustra uma preocupação destacada pela autora nas reflexões de Pierre Nora em relação ao conflito entre a história escrita pelos historiadores e as memórias coletivas. E que a história passaria a ser escrita sobre a pressão das memórias coletivas (Soares, 1994).

Cristiane Nova reforça esta reflexão ao dizer que: O cinema é um testemunho da sociedade que o produziu e, portanto, uma fonte documental para a ciência histórica por excelência. Nenhuma produção cinematográfica está livre dos condicionamentos sociais de sua época" (data, 2).

Na atividade proposta sobre tempo e temporalidade, as relações entre cinema e História serão colocadas não no sentido da pesquisa fílmica necessária ao historiador que quer trabalhar com cinema como fontes históricas. Em nossa proposta, o filme será um sensibilizador, um veículo pelo qual desenvolveremos a percepção de que existem várias formas de se pensar e estruturar o tempo. Tal aspecto será auxiliado pelo fato de que, este curta metragem Barbosa trata do tempo, das possibilidades de viajar no tempo e mudar o passado, presente e futuro.

2.3 Os filmes nas aulas de história

Entre professores, um dos questionamentos mais comuns é quais recursos didáticos devem ser utilizados em suas aulas. Mapas, músicas, documentos escritos, imagens, experimentos e, claro, filmes estão entre diferentes possibilidades de usos com os alunos. Quase sempre a busca dos professores é que estes recursos possam despertar curiosidades, auxiliar na aprendizagem, ampliar os horizontes e as experiências culturais dos alunos.

Nesta busca por recursos didáticos, o cinema tem grande preferência entre professores de história. Segundo Kátia Abud (2003), entre as principais razões para essa preferência estão:

“a enorme atração que a produção fílmica ainda exerce, a disseminação e a acessibilidade das fitas de vídeos³, tanto em locadoras como nas videotecas de instituições educativas e nas próprias escolas” (183).

Como já apontamos anteriormente, a 7ª arte se tornou uma das principais expressões culturais de grande alcance do nosso tempo. No cotidiano da escola podemos perceber que, junto com a música, o cinema é o bem cultural que alunos mais têm acesso e contato. No caso específico da disciplina história, os filmes históricos são largamente utilizados nas aulas.

O uso de filmes nas aulas vem de longo tempo. Assim como a ciência História, a disciplina escolar também é “histórica” (Abud, 2003, 184). Isto significa que, ao longo de sua existência, a história produzida nas salas de aulas, seu métodos,

³ Lembramos que o texto da autora é publicado em 2003, portanto pode parecer estranho no momento atual falar em fitas de vídeo e locadoras. É sabido que atualmente diferentes mídias mudaram a forma de acesso aos filmes, porém entendemos que o argumento torna-se ainda mais forte, pois o acesso por diferentes meios, como plataformas de *stream online*, DVD's, e mesmo acessos ilegais à conteúdos piratas, apenas ampliaram o alcance à uma quantidade ainda maior de filmes.

conceitos, conteúdos, recursos, foram se transformando. Do mesmo modo ocorreu com as reflexões sobre o cinema, seu uso como fonte histórica e recurso didático nas aulas de história.

No contexto da década de 1930, este debate já estava presente no Brasil.

“As instruções metodológicas elaboradas para auxiliar a aplicação dos programas de História para a escola secundária, impostos a todos os estabelecimentos escolares brasileiros, logo após a Reforma Francisco Campos (Decreto 19.890 de 1931), recomendavam a utilização da iconografia. Alegavam que os adolescentes tinham curiosidade natural pela imagem(...)” (Abud, 2003,186)

Ainda nesta década, em 1937 foi criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE). Entre seus primeiros filmes estavam “O Descobrimento do Brasil” e “Os Bandeirantes”, ambos dirigidos pelo pioneiro das comunicações Roquete Pinto. Se entendia que estes filmes tinham o sentido de “instruir” a juventude dentro de uma ideia Oficial da História brasileira e fomentar mitos na construção de uma identidade nacional.

Um autor interessante para percebermos como o debate acerca do uso do cinema na escola teve seu início no Brasil, é Jonathas Serrano. Serrano foi professor do Colégio Pedro II, autor de livros didáticos e participou ativamente dos debates acerca do caráter didáticos dos filmes. Já no ano de 1912, considerava positivo o uso dos filmes de ficção ou documentários para melhorar o aprendizado. Para ele “Graças ao cinematógrafo, as ressurreições históricas não são mais uma utopia” (Bittencourt, 2011, 371). Os alunos poderiam aprender:

“pelos olhos e não enfadonhamente só pelos ouvidos, em massudas, monótonas e indigestas preleções.”(Serrano *Apud* Bittencourt, 2011, 372)

Porém, o próprio autor, ao longo de sua trajetória profissional e intelectual passa a apontar limitações e armadilhas no uso dos filmes para o ensino. No livro “Cinema e Educação” (1931) questiona “a capacidade do filme de reconstruir o passado”. (Ferreira, 2018,69)

Alguns anos mais tarde, na obra “Como se ensina História” (1935) reforçava que a verdade histórica estaria ameaçada pelos filmes históricos, e afirmava

“(D)eforma-se deliberadamente o passado para efeitos românticos, ou cômicos, e o

público aplaude e... desaprende o que sabia ou aprende errado para o resto da vida.” (Serrano *Apud* Abud, 2003, 187)

O autor só reconhece o valor do uso de um filme no ensino se este for efetivamente como fonte histórica, ou seja, tenha sido filmado durante os acontecimentos estudados.

“filmes documentais de guerra, de expedições científicas, jornais cinematográficos, etc. (...) Mas, reconstruir o passado nos chamados filmes históricos, isso é obra da imaginação (Serrano *Apud* Abud, 2003).

Interessante pensar como questões levantadas dentro deste debate sobre os usos do cinema na escola, nas primeiras décadas do século XX, de certa forma, partiam de preocupações que ainda estão presentes nos espaços escolares e no imaginário do público em geral. Existia, e em nossa opinião ainda existe, uma centralidade no debate sobre o caráter “fidedigno” dos filmes. Ou seja, as produções cinematográficas estariam reproduzindo a história como ela aconteceu de fato?

Digo que estes elementos ainda estão presentes, pois é extremamente comum alunos que assistem filmes de temas históricos perguntarem se o filme “retratou corretamente os fatos”, ou “se foi daquele jeito mesmo”. Pessoas próximas também gostam de perguntar ou investigar o “nível de veracidade” dos filmes. Colegas professores de história gostam de avaliar os filmes por suas capacidades de retratar e ilustrar os conteúdos históricos. Na época do vestibular também é comum estudantes, preocupados com a falta de tempo para estudar, perguntarem se “existiria algum filme que tratasse daquele tema histórico específico”. Ou seja, no imaginário destes alunos, a escolha cuidadosa do filme garantiria o entendimento de um determinado tema escolhido.

Tendo isto em vista, compreendemos, retomando as reflexões de Marcos Napolitano (2015), que, pelo cinema ser uma forma de comunicação e de lazer muito presente na vida cotidiano, é necessário que seu uso escolar busque outras perspectivas de pensar uma obra cinematográfica. Se a escola apenas repetir a experiência cotidiana com os filmes, ela seria desnecessária (Napolitano, 2015, 15). Uma ideia para nós é central: toda obra cinematográfica é uma construção ou reconstrução de uma realidade. É portanto sempre ficção.

Em sua origem latina (*fictiō, ōnis*), “ficção” remete à “criação”. Para nós uma obra cinematográfica é sempre parte de um processo criativo, individual ou coletivo, que tem uma origem social, espacial, temporal e um sentido/objetivo. Sendo assim, uma atividade pedagógica deve buscar desenvolver junto aos alunos um olhar mais complexo diante de um filme e é exatamente esse um dos objetivos de nossa oficina.

Foi justamente a partir da mudança de paradigma da historiografia em relação ao cinema como fonte histórica, como já apontamos anteriormente no trabalho de Marc Ferro (1976), que também se abriu caminho para uma mudança de entendimento acerca do uso dos filmes nas aulas de história. Assim se percebeu que:

“(...) a imagem não ilustra nem reproduz a realidade, como acreditava Serrano em seu livro didático, mas reconstrói a realidade com base em uma linguagem própria, produzido em determinado contexto histórico.” (Bittencourt, 2011, 373)

Entre os muitos debates e discussões dentro do campo da cinematografia existe o da tipificação do filme dentro de um conjunto de gêneros possíveis (drama, comédia, aventura, histórico, épico, etc). Este não é para nós um debate central, porém, existe um dos gêneros fílmicos que gostaríamos de tratar em particular por entendermos que em nossa atividade com o curta *Barbosa* é importante.

Partindo de nossa afirmação de que todo filme é uma obra de ficção, um gênero que poderia ser considerado como exceção é de *documentário*. É uma visão muito presente no senso comum de que documentários reproduzem a verdade. Inclusive o principal festival brasileiro de documentários, criado em 1996 pelo crítico Amir Labaki, tem o título sugestivo de “É tudo verdade.”

Queremos aqui reforçar a ideia de que o documentário é também uma obra de ficção, naquele sentido destacado de uma obra criada, e que portanto tem um sentido/objetivo. Documentários não são neutros. O que os torna específicos é sua constituição de elementos que são documentados a partir da realidade. São constituídos, em geral, por entrevistas de pessoas que viveram a experiência daquele objeto que se quer documentar, ou gravações de imagens e sons realizadas no momento do fato ou experiência que se quer abordar. Entretanto a sua montagem, ou seja, a produção de sentido desses elementos, se dá a partir de um roteiro definido

por um ou mais autores.

Explicando melhor: um documentário não pode ser feito com elementos totalmente ficcionais. Se eu sou um diretor e quero realizar um documentário sobre alunos de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, eu não posso pagar atores para representarem alunos fictícios, simular diálogos de entrevistas com eles e construir uma escola cinematográfica e filmá-la como se fosse uma escola real. Eu preciso entrevistar alunos reais, e se for o caso, filmá-los em escolas reais. Porém a escolha das perguntas, a seleção e edição de quais entrevistas (e quais trechos delas), quais escolas e quais imagens dessas escolas serão utilizadas, são elementos totalmente subjetivos e marcados pelo sentido que como diretor (hipotético) quero dar para o filme.

“O documentário é, portanto, a representação sobre alguém ou algum acontecimento sob o ponto de vista de uma determinada pessoa ou instituição. Nesse sentido, ele está imbuído de significados, aparentes ou não, embora muitas vezes se pretenda imparcial.” (Ferreira, 2018, 64)

Embora não consideremos o curta *Barbosa* um documentário. Contudo, como ele apresenta imagens e sons gravados à época do evento histórico central no filme, os alunos poderiam levantar questionamentos sobre esse aspecto. Acreditamos que estes elementos podem ser uma chave para fazer este debate em sala.

Em resumo, entendemos que é fundamental abandonar a ideia de que a cinematografia pode ser uma “ressureição histórica” ou uma “ilustração” dos conteúdos de história. Nosso desejo é contribuir para a ampliação do debate acerca das possibilidades de múltiplos usos do cinema nas escolas.

2.4 O curta *Barbosa* (1988) e a atividade proposta

A oficina proposta se dará em 3 aulas de 2 tempos consecutivos cada uma, totalizando 3 semanas. Na primeira aula, os alunos farão uma redação sobre suas histórias de vida. A ideia é deixar que os mesmos escolham o que falarão sobre seu passado e como o farão. Nesta redação queremos observar como os alunos articulam passado, presente e futuro, quando refletem sobre suas próprias experiências de vida. Também quais são seus marcadores temporais, ou seja, quais são os elementos que

utilizam para marcar e descrever a passagem do tempo. Acreditamos que este exercício, além de nos aproximar deles, pode ser um elemento chave para pensar e construir nosso debate sobre tempo, que será realizado na segunda aula após o curta metragem Barbosa.

A segunda aula dupla trará a projeção do filme Barbosa e será seguida de debate. A escolha deste para nossa atividade se deu por um conjunto de motivações. A primeira delas de ordem prática que está diretamente conectada com a realidade de nossa disciplina e da estrutura física da escola.

A disciplina História conta, na grade horária do ensino médio do estado do Rio de Janeiro, com 2 tempos semanais de 50 minutos. Contaríamos, na teoria, com 1 hora e 40 minutos para a exibição de um filme longa-metragem. Tal aspecto dificulta a concretização de nossos objetivos porque, no cotidiano da escola, esses 100 minutos não são completos. No cotidiano escolar, deve-se incluir o tempo de deslocamento para levar os alunos para o espaço da biblioteca, montagem do equipamento, etc. Assim sendo a exibição de um longa-metragem demandaria mais de 2 aulas duplas, que na grade atual estariam espaçadas em duas semanas, dificultando as etapas de análise e debate do filme.

Ao contrário, um filme de aproximadamente 12 minutos permite sua exibição completa sem grandes problemas em relação ao tempo, permitindo pausas explicativas, observações mais detalhadas e mesmo mais de uma reprodução em uma mesma aula, caso sejam necessárias. É importante destacar que, em nossa proposta de sequência didática, cada uma das atividades se encerra a cada duas aulas, o que seria diferente de fragmentar um único filme em várias aulas.

Outra razão está ligada diretamente à riqueza de possibilidades que este curta nos permite ao falar sobre o tempo. Não apenas pelos temas que aborda, mas também pelas escolhas na sua montagem, sua estética e seus diálogos.

O argumento do filme se baseia no cruzamento de dois personagens. O primeiro é o goleiro da seleção na copa de 1950, realizada no Brasil, Moacyr Barbosa. A final do torneio foi marcante para o jogador, pois para que a seleção brasileira ganhasse o torneio bastava o empate. Mas, a seleção uruguaia, adversária do Brasil, acabou vencendo o jogo de virada por 2x1. E o segundo gol, do jogador Chiggia, teria contado com uma falha do goleiro brasileiro. Barbosa, goleiro negro do Vasco da

Gama, teria convivido com a responsabilidade pela derrota até falecer. No filme ficcional, ele tem a possibilidade de reviver esse momento fatídico e ter seu passado alterado.

O segundo personagem, este fictício, é um homem de 49 anos que assistiu a derrota brasileira dentro recém-inaugurado estádio do Maracanã aos 11 anos de idade. Este personagem, vivido pelo ator Antonio Fagundes, inventa uma máquina do tempo com objetivo de retornar ao dia da partida e evitar aquela derrota que, para ele, foi a grande tragédia pessoal e nacional. Em especial, pretende evitar que Barbosa sofresse o segundo gol.

Assim, na narrativa do filme, o viajante no tempo retorna ao dia do jogo e, com uma filmadora portátil, registra os momentos anteriores a chegada ao estádio junto à multidão que se deslocava. Já dentro do estádio, paga uma pessoa para que filmasse o “novo” momento, pois ele avisaria ao goleiro Barbosa o que aconteceria e impediria a derrota da seleção brasileira. Antes disso, o personagem vai procurar os lugares onde ele, o viajante ainda criança, estava com seu pai na arquibancada. Por um descuido seu, entra atrasado na região do gramado atrás do gol e, ao gritar pelo goleiro Barbosa, acaba fazendo com que ele sofresse novamente o gol do uruguaio Chiggia.

Explicitado o roteiro principal, é hora de falar sobre os principais elementos do curta para a atividade.

O curta Barbosa possui diversos elementos que podem ser abordados para discutir tanto as estruturas de montagem de um filme, quanto os elementos ligados as questões das narrativas temporais. Vamos pontuar por partes as principais questões que gostaríamos de tratar com os alunos através de uma aula dialógica (2 tempos seguidos) após a projeção do filme:

1) Elementos específicos da estrutura do filme:

O curta Barbosa tem difícil caracterização. Ele apresenta elementos de documentário e de ficção dramática. Um mistura entre o que seria uma realidade histórica e dramatização. Podemos ver trechos de uma entrevista com o próprio Barbosa, já idoso, que perpassa o filme. Nela o goleiro conta de sua tristeza com a derrota e como esta marcou negativamente sua vida. Nesta mesma linha, quando o viajante do tempo chega ao Rio de Janeiro de 1950, a filme mescla imagens cinematográficas com áudios de rádio e imagens filmadas da época. Toda vez que o

viajante aponta sua filmadora de mão, aparece para nós uma filmagem de 1950. As vozes do rádio narrando os momentos anteriores e o próprio jogo também são originais de rádios daquele dia. Sobre esta forma de montagem Mônica Campo (2005) sinaliza que:

“O filme inaugura uma característica que norteará as demais produções de Jorge Furtado, o roteiro e a sua edição explicitam a intenção da desconstrução da percepção a que se está educado a ler nas produções cinematográficas. Os recursos dramáticos levam a ruptura da narrativa(...)” (Campo, 2005, 2)

Nesse sentido é importante explorar estas quebras de narrativas para tentar complexificar a capacidade de análise fílmica dos alunos. No debate, portanto, é importante chamar a atenção dos alunos para estes elementos. Por exemplo, comparando com outros filmes que eles já tenham visto e buscando diferenciar a dramatização das cenas de época.

Existe ainda um elemento que conecta a primeira imagem que aparece no filme com sua última. No início aparece uma citação de Shakespeare: “O homem é um ator que gagueja na sua única fala, desaparece e nunca mais é ouvido.” (Macbeth, ato V, Cena 5). Para Campo (2005), esta citação ganha traços irônicos na cena final do curta quando o próprio Barbosa surge gaguejando sorridente e fala: “Ser artista é difícil.” Para a autora seria ali um instante para percebemos que o suposto elemento documental, com as falas do ex-goleiro, também faziam parte da ficção e foram também dramatizadas. “De documentário/ficcional, encontra-se a partir deste instante uma ficção/documental”. Assim como o personagem de Shakespeare, Barbosa teria gaguejado, ou seja “frangado” no gol da final da Copa de 1958 e nunca mais teve a oportunidade de redimir seu “erro”.

Esta análise pode nos ajudar a discutir com os alunos como o cinema encontra artifícios para criar uma sensação de realidade e como aquele filme reproduz, de certa maneira, uma realidade seja do presente ou do passado.

2) Narrativas temporais:

O primeiro elemento que podemos destacar é justamente a viagem no tempo, tema com bastante presença na indústria cinematográfica e na literatura de ficção científica. Pode-se questionar os alunos sobre, caso eles tivessem esta possibilidade

para viajar no tempo, para quando voltariam e o que iriam mudar. Levando-os a pensar nas relações passado-presente-futuro através de que eventos passados tem consequências no presente e no futuro. Seria possível mudá-los? Que contingência históricos levaram a tais eventos? Tal reflexão é fundante da noção de tempo histórico.

Outro ponto importante tem a ver com a constituição da memória. Em uma das falas o viajante diz que: “nos últimos 38 anos se falou tanto sobre este jogo, que eu não sabia mais o que vinha de minha própria memória”. Aqui podemos aproveitar o debate e relacionar com algumas redações realizadas como primeira etapa desta oficina, onde os alunos narram fatos que não seriam possíveis serem contados por memória própria já que não os vivenciaram. A possibilidade de narrativa ocorre por serem histórias contadas e recontadas por outras pessoas (familiares, midiáticas, escolares) ou presentes no sendo comum. Estas são memórias que, muitas vezes, transformam nossa própria memória. Tal aspecto é um bom gancho para levar os alunos a pensarem nos limites entre história e memória.

Ainda nesta fala, o viajante do tempo continua: “Nos próximos 38 anos aquela derrota ficaria marcada como o símbolo do destino de um país onde nada dá certo.” Podemos aqui apresentar uma discussão sobre esse caráter fatalista em relação ao futuro. Algumas redações apresentaram visões semelhantes em relação ao futuro. Perguntar ao alunos se concordam ou não com esta afirmação e por quais razões.

Um debate mais complexo pode ser pensado a partir das categorias de espaço de experiência e horizonte de expectativa (Koselleck, 2006) além da ideia de um passado que continua no presente. A tragédia de 1950, como é tratada pelo personagem, mais sua vida entre aqueles dois momentos produzem uma expectativa negativa sobre o futuro. Além disso, o passado da derrota continua se fazendo presente tanto na vida do viajante quanto do país. Tanto que é necessário mudar este evento para seguir em frente. Um uma das redações um aluno falou em estar acorrentado ao passado. Também aqui, o personagem está acorrentado à derrota de 1950.

Pretendemos discutir as possibilidades ou não de superação dos elementos do passado. Muitas redações abordavam este tema. Seria possível vislumbrar um futuro mudando a relação de como percebemos o passado ou apenas se o passado pudesse ser mudado?

O filme ainda discute, através do diálogo o personagem, a “justiça da história”. Existiria um sentido de justiça ou injustiça na história? Ainda a caminho do estádio o

viajante reflete consigo mesmo olhando as pessoas caminhando em direção ao Estádio Mário Filho: “Aqueles 200 mil pessoas não sabiam que Deus havia acabado de chegar. Naquele momento, eu era maior que a História”. A capacidade de viajar no tempo seria comparável ao poder de deuses pelo viajante. Mônica Campo apresenta uma interpretação onde esta arrogância do personagem de Antonio Fagundes vocalizaria uma arrogância daqueles que se consideram mais capazes do que o povo para resolver os problemas do país. Como se a culpa de Barbosa fosse símbolo de uma visão elitista que responsabiliza o povo pelos problemas da nação e que, portanto, devem aceitar sem questionar as ações da elite intelectual, política e econômica do país (Campo, 2005, p.6).

Ainda segundo Mônica Campo pode-se pensar a relação entre os dois personagens do curta, Barbosa e o viajante, como uma tentativa de “acerto de contas com nosso passado” (Campo, 2005, p.5) Um passado escravista, cujas consequências muitas vezes são silenciadas e pouco enfrentadas. Barbosa como goleiro negro carregou a culpa da derrota e metaforicamente das mazelas do país. Teria a mesma coisa ocorrido se fosse um goleiro branco a deixar a bola entrar? Teria a imprensa dado a conotação de tragédia nacional por tanto tempo a ponto de marcar negativamente a carreira daquele atleta? Que reflexões podemos trazer para a atualidade?

2.4.2 Elementos históricos para debater o curta.

Como o curta se passa no século XX entendemos ser necessário abordar alguns elementos históricos do Brasil nos dois momentos retratados. Por se tratar de uma turma de 1º ano, em tese alguns destes conteúdos foram dados no 9º ano do ensino fundamental II. Portanto, não deveriam ser temas totalmente inéditos.

Começando pelo contexto onde o filme é produzido. Os anos 80 do século passado representaram o fim do governo militar, o retorno das eleições e a nova constituinte. Por outro lado, pode-se pensar na derrota na campanha das “Diretas-já”, o governo Sarney e seus fracassados planos econômicos e a hiperinflação que tornava a vida do brasileiro muito difícil. Podemos aqui fazer uma relação com a frase “nesse país nada vai dar certo”. Mesmo em um momento de conquistas das liberdades democráticas, outras forças impediriam o progresso do país.

Já os anos 50 do século XX estavam inseridos em um contexto de expansão

industrial brasileira e crescimento urbano. Os projetos desenvolvimentistas iniciados por Vargas apontavam para um crescimento do país. A construção do estádio do Maracanã era um símbolo disso. E a provável vitória na copa seria o coroamento deste projeto.

Pensando que o contexto de produção do filme era o da redemocratização, qual teria sido o momento do passado nacional que os diretores gostariam de mudar? A partir de sua mudança, que nova história poderia ser construída? Que outras derrotas o Brasil amargava naquele momento que poderiam ter sido evitadas?

2.5: O tempo como experiência nas vidas dos alunos.

Como nossa ideia era construir uma atividade que partisse dos conhecimentos dos próprios alunos (Freire, 1996;2011), pensamos que uma forma de acessar suas ideias sobre o tempo seria partir de narrativas próprias acerca de suas vidas. Portanto, a primeira aula dupla desta sequência didática é a feitura de uma redação sobre suas histórias de vida pelos alunos que, depois de analisada pelo professor, trará elementos para o debate do filme.

Nossa proposta é um caminho diferente dos autores citados no capítulo 1, Gabriel (2012a), Miranda (2012), Penna (2015), por entendermos que seus métodos de buscar compreender as percepções dos alunos em relação ao tempo, partiam ou de um direcionamento/questionário baseado em conteúdos escolares, ou em uma ideia própria do autor acerca do tempo histórico. Nosso desejo era tentar decodificar noções temporais que mesmo sem perceber os alunos utilizavam, com o objetivo que em um outro momento os próprios alunos conseguissem perceber esses elementos.

Buscando aprimorar nossa oficina e entender as maiores dificuldades dos alunos acerca do tempo histórico antes de propor um desenho final para nossa sequência didática, ao longo do ano de 2019, realizamos um laboratório na escola estadual onde atuo como professor. Então, pedimos que alunos do 1º ano fizessem uma redação com o tema "minha história de vida" para que tivessem a liberdade de escrever como percebem suas próprias histórias e como encadeavam o tempo em suas narrativas.

Entendemos que, em comparação com as estratégias anteriormente citadas, nossa proposta pode parecer pouco direcionada, ou mesmo sem um sentido definido. Contudo, partimos da ideia de que a espontaneidade dos alunos ao abordarem este tema seria também um dos elementos chaves para o trabalho como um todo. Cada

elemento da texto representaria um entendimento dos alunos sobre o que é história e sobre o tempo. Nossa pesquisa analisou 84 redações no total.

Já no momento em que a atividade foi passada para eles, uma primeira reação sinalizou o entendimento sobre a relação a História e o tempo para eles. Foi uma surpresa o enunciado do trabalho, pois entendiam como não factível, uma vez que, eram jovens demais para ter uma história (a faixa etária dos alunos varia entre 14 e 18 anos), como muitos afirmaram. Na concepção destes, portanto, a ideia de "história" está ligada diretamente com uma período distante de tempo. Outro elemento que chamou atenção foi a grande preocupação se os nomes seriam expostos ou detalhes das suas vidas seriam contados para outros professores. Assim garantimos que as redações poderiam ficar anônimas.

Já no momento da análise dos textos produzidos, chamou a atenção a necessidade de vários alunos se descreverem fisicamente. Narrativas como "sou morena, olhos pretos, cabelo curto", "sou alta dos cabelos meio curtos e crespos", "sou um menino baixo com olhos claros". Como destacamos, não havia de nossa parte uma estrutura pré-determinada de como deveria ser feito o texto. A escolha por iniciar descrições físicas foi espontânea. Também foram muito presentes avaliações de suas personalidades: "sou uma pessoa muito amiga, muito carinhosa", "sou calmo, não gosto de brigas, faço tudo para não brigar", "tenho uma personalidade grande para certas coisas, me considero um bebê, porque choro por tudo", ou até "minha personalidade nem eu mesma consigo descrever" para depois continuar "sou muito estourada, me estresso muito rápido."

Uma maneira que pensamos ser possível de interpretar a presença destas descrições está em marcar um presente. Afirmar quem sou eu fisicamente e as minhas atitudes marcam o "hoje", o lugar temporal de que estou escrevendo. A maioria das redações apresentavam títulos como "Minha história", "Minha história de Vida" ou apenas "Minha Vida". Porém, 13 redações tiveram o título "Minha experiência de vida". Nos chamou atenção esta conexão feita por alunos entre narras suas "histórias" como sendo falar de suas "experiências". As categorias que destacamos de Koselleck (2006) no capítulo 1 têm no conceito de experiência uma de suas bases e estão diretamente relacionadas às noções de tempo.

Tentamos buscar nos textos produzidos os marcadores temporais utilizados e quais elementos das experiências da vida cotidiana são mais destacados. Para isto, foi fundamental analisar a construção da narrativa. Reafirmando que não houve roteiro

ou modelo proposto, suas escolhas podem ser chaves interessantes para acessar as maneiras como percebem os elementos do tempo.

Na maior parte das redações os marcadores temporais considerados mais naturalizados foram: data de nascimento, quantos anos de vida possuem, eventos importantes em que estiveram presentes. Foram extremamente ricas e diversificadas as formas narrativas e de percepção do tempo apresentadas pelos alunos.

Se fosse possível destacar um único fator que se faz presente na maioria das redações diríamos que é o afeto. É impressionante como suas narrativas de passagem do tempo constantemente fazem referência às experiências afetivas. Em quase 50% dos textos, as palavras família e/ou amigos esteve presente. Por exemplo, o aluno A descreve seu cotidiano como um tempo de estar com os amigos. Ele não destaca grandes eventos. Traz uma ideia de repetição sem diferenciar muito passado e presente. Mas toda essa repetição é retratada positivamente como o momento dos amigos. Já a aluna B diz que "veio ao mundo bem adiantada", pois nasceu prematura de 6 meses. A forma como descreve seu crescimento está ligada a presença da família. E por uma ausência: o Pai, que "só aparece de vez em quando".

A aluna C trouxe um elemento interessante para a estrutura da narrativa: colocou fotos. Foi a única entre todos que escolheu mostrar fotos suas e de sua família na redação. Outra escolha diferente foi iniciar o texto como uma conto de fadas: "Era um belo dia ensolarado quando uma linda criança nasceu". Temos aqui, de maneira bem explícita, o elemento ficcional presente na sua narrativa temporal. Em sua redação a passagem do tempo é marcada pelas perdas da família e sua superação. E esta se coloca como desafio para o futuro "superar as tristezas". Interessante pensar que suas expectativas não são exatamente positivas, contudo existe um sentido de superá-las, talvez baseadas em uma experiência passada de avançar mesmo sob dificuldades.

Outra construção interessante para pensar a narrativa do tempo e a ficção veio no texto do aluno D. Ele inicia a narrativa descrevendo seu nascimento a partir de seu ponto de vista.

"Começa com uma agitação e com pessoas vestidas de branco olhando pra mim e me levantando, eu estava quieto até que, alguém me bateu, bem, na hora não entendi muito bem, só tinha doído, mas depois eu comecei a entender, é agora eu já sei andar, falar, comer sozinho (...)"

Podemos observar uma escolha narrativa bem diferente. Todos as outras redações utilizam tempos verbais no passado para descrever eventos, fatos, sentimentos. O aluno E, no início de seu texto, utiliza como recurso narrativo falar no como se fosse no presente. Outra expressão interessante que ele utiliza é de ter "ficado acorrentado ao passado". Ele faz referência à um período triste de sua vida onde teve perdas familiares impactantes. E estas não teriam permitido que ele continuasse a ser o que era antes. Pensamos metáforas diversas sobre o os elementos do tempo: aceleração, distensão, contração, alargamento, expansão. Nosso aluno pensa o passado como algo que prende e não deixa ir ao futuro. O presente torna-se "prisioneiro" do passado. Fazendo uma comparação, nas narrativas de alunos citadas na pesquisa da professora Carmen Gabriel (2012a) muitos falaram do passado escravista brasileiro como continuando no presente. Ou poderíamos utilizar a mesma metáfora de William e dizer que o presente do Brasil continua acorrentado na escravidão.

Gostaríamos de destacar também que, embora no dia em que a atividade foi passada muitos alunos ficaram receosos com a possibilidade de falar sobre si, o aluno D foi o único que ao final da redação escreveu "Foi difícil tá Leon!!! Não deixa ninguém ver, só você." E ainda esperava que não houvesse novos trabalhos que tivessem que falar sobre a vida. Gostaria de destacar esta frase, pois ela simboliza, de maneira singela, a grande experiência humana que é ser professor e o quanto desta prática está alicerçada na empatia e no cuidado com o outro. Eu era seu professor há pouco tempo. Mas ele, e vários outros alunos, tiveram uma confiança quase que automática na pessoa do professor. Infelizmente este aluno parou de estudar para trabalhar.

A aluna F apresenta duas temporalidades diferentes em sua vida: na infância as doenças são marcantes e na adolescência as relações afetivas. Podemos destacar como a duração dos períodos é percebida de uma maneira que não está diretamente ligada à duração dos anos. Seu período de doenças é retratado como uma repetição constantes. Não existem muitos detalhes, apenas é destacada os problemas e entre quais idades ela sofreu. Já o da adolescência, que cronologicamente é menor, tem uma grande riqueza de detalhe e descrições de cada namoro, amizade, e as razões de suas brigas, retornos, etc.

A aluna G faz uma relação de aproximação entre passado e presente a partir de seus gostos musicais. Ela cria uma narrativa onde desde bebê despertava sua

paixão pela música. Evidentemente esta memória somente foi criada a partir de relatos familiares ou que ela mesmo construiu sobre si. Então ela diz:

"é incrível pensar que coisas que são hobbies (no caso aqui os gostos musicais) hoje aos meus 15 anos, são raízes de mim desde sempre"

Ou seja, o passado, aqui entendido como raízes, continua sempre presente e é determinante no caso de seus gostos pessoais. Pensamos também que ao se referir ao passado como raiz, existe um sentido de que dificilmente será mudado. Aquilo será parte dela. Em seu texto o único elemento que representa mudança é a religião. Ela aponta o momento em que ela foi batizada em uma igreja evangélica como sendo de grande transformação.

O aluno H apresenta uma estrutura que conecta tempo e espaço. O aluno se mudou bastante em sua vida e portanto seus marcadores de tempo são os lugares em que morou e quanto tempo permaneceu nestes lugares. Ela tem uma estrutura linear.

O aluno I constrói uma linha do tempo diferente em seu texto. Embora tenha um sentido linear, sua narrativa não é baseada em datas, mas na sequência de escolas que frequentou. Desde a creche até o ensino médio, os marcadores de tempo do texto são as trocas de escolas. Além dele a aluna J também coloca na troca das escolas como das mais importantes experiências temporais. Mas em seu caso, além das escolas, outro elemento que marca a narrativa são as amizades foram formadas em cada um dos momentos de troca. Voltando a dialogar com o que destacamos no início, os afetos são fundamentais nas formas como os alunos experimentam suas relações com o tempo.

O aluno K também segue neste caminho. Ele apresenta uma narrativa linear das mudanças de moradia e das amizades. Porém ele quebra esta linearidade quando ao retornar para um dos lugares onde viveu ele diz "onde tudo começou, encontrando os velhos amigos de antes e voltando para minha vida inicial". Podemos perceber um sentido cíclico aí. Quase uma volta ao passado. Ou um passado que se apresenta no presente.

Infelizmente nessas expressões temporais baseadas em sentimentos e afetos, a presença de tragédias marcadas pelo abandono e violência são constantes. A aluna L constrói sua narrativa temporal a partir das crises entre a violência do pai para com

a madrasta, para com ela e os "sumiços" do pai. A linha temporal narrada por ela é toda cortada por estes momentos.

A aluna M começa seu texto fazendo uma analogia direta entre História e passado, ao escrever que vai "falar sobre coisas que ocorreram comigo, ou seja, minha história." E toda sua narrativa temporal é baseada em tragédias. Desde a gravidez da mãe, passando por sua morte, a ida para casa de uma tia que a agredia e a fuga para a casa da irmã buscando uma vida melhor. Ao fim uma frase que resume sua angústia dentro desta percepção tão dura da passagem do tempo: "Eu não tenho um dia em que eu possa dizer ser o melhor da minha vida".

O aluno N, por exemplo, descreve seu passado baseado em crises e brigas familiares e o entende que ele irá, com essas experiências, "aprender para não ser." Seu olhar está totalmente voltado para as expectativas de uma futuro melhor.

Consideremos importante destacar a presença do elemento "futuro" em várias redações dentro da pesquisa, pois isto não foi pedido aos alunos. Como o eixo norteador do tema é amplo (sua história de vida), poderíamos esperar que os alunos entendessem que deveriam falar apenas de seu passado. Quase sempre, quando é perguntado no início das aulas do primeiro ano "o que é história", as respostas fazem referência ao passado. Nesse sentido, vale salientar que vários alunos, espontaneamente, entenderam que falar sobre sua história significava também mobilizar suas expectativas para o futuro, por exemplo com relação aos seus anseios profissionais e de qualidade de vida. E, alguns fizeram suas redações praticamente toda falando do futuro.

A aluna O diz que seu "sonho é fazer minha faculdade, ter minha própria casa, ajudar meu pai e minha mãe, dar uma casa e um carro para eles". Pensando nas categorias "espaço de experiência"/"horizonte de expectativas" (Koselleck, 2006), para ela a realização está no futuro, ou nas suas expectativas dele. A realização de tudo aquilo que aparentemente tanto no passado quanto no presente não existe.

A aluna P, a mesma que tinha dito ter uma personalidade que ela mesmo não consegue descrever, produz uma narrativa interessante. Nela não existe passado. Sua construção temporal é marcada por desejos em relação ao futuro. Além de uma descrição física e de comportamento, todo o resto do texto fala de planos. Estes são extremamente diferentes e, em alguns casos até antagônicos. Porém, eles são responsáveis pelas bases de sua percepção temporal.

A aluna Q começa fazendo uma descrição física, de sua personalidade e de

seus gostos. E, logo já começa a dizer o que gostaria de fazer no futuro. O passado e o presente estão nas suas descrições físicas e de sua personalidade. Sua ideia de futuro é toda baseada em expectativas amplas e abertas. Ela termina a redação, falando de seu futuro, reproduzindo uma conhecida frase do filósofo grego Sócrates: "Só sei que nada sei."

Outro exemplo foi da redação da aluna R. Não há nenhuma referência ao seu passado. Seu presente é um grande ciclo repetitivo entre trabalho e a escola. Seu olhar e sua narrativa estão quase completamente voltados para o futuro.

A constante presença nos textos de referências traumáticas ou trágicas em relação ao passado pode ser uma chave para pensar as muitas redações que deram grande relevância ao futuro. Aluna S, por exemplo, destaca as doenças e os tratamentos que teve que passar. No seu caso existe um "pulo" sobre o presente. Ela se detém sobre seus sonhos para o futuro. Podemos pensar aqui em um presente percebido como simples continuação de um passado que se quer distância e o futuro como possibilidade de mudança.

Este movimento de "saltar" o presente é percebido em outros textos. A aluna T fala de um passado baseado em doenças, mas também em experiências positivas, em especial suas relações de afeto familiar. Porém, também não existem marcadores temporais ligados ao presente. Ela passa rapidamente a expressar suas expectativas para o futuro.

Já a aluna U fez a narrativa mais distinta em relação as outras, e provavelmente a menos esperada quando pensasse em história: começou pelo futuro. Na verdade, podemos entender que ao começar o texto descrevendo sua família ela estaria falando do presente. Porém, foram poucas linhas e ela rapidamente já começa a mostrar suas expectativas para a carreira profissional. E, a partir disso, ela vai regredindo para contar sua trajetória de infância e adolescência. Interessante que ela vai realizando as conexões até a sua infância, partindo de suas expectativas para o futuro.

Dois textos chamaram atenção pelo uso recorrente da palavra "experiência". O aluno V descreve basicamente quatro experiências para falar de sua vida. Um mudança de casa, a chegada ao colégio novo, o uso do Riocard, as novas disciplinas do ensino médio diferentes do fundamental e suas aulas no curso. De certa forma, podemos perceber a categoria de Hartog "presentismo". Suas experiências não estão bem definidas entre passado, presente e futuro. Quase todas elas estão acontecendo

no agora.

O aluno W também apresenta sua narrativa como um acúmulo de experiências. Principalmente suas vitórias esportivas. Um outro elemento importante é que o aluno conecta suas experiências e de sua família com fatos nacionais fazendo referência à "greve dos caminhoneiros" ocorrida em maio de 2018 como um momento que só fez o país piorar. Ele percebe, portanto, sua trajetória e suas experiências inseridas em contexto nacional. Ele termina apontando para a necessidade de mudanças no Brasil para a melhora de sua vida.

Outro aluno que realiza esta conexão foi aluno X. Seu texto apresenta uma descrição de suas relações familiares e um detalhadamente do seu 1º ano de vida: "comecei a andar com 10 meses e a falar com 11 meses de idade." Além de dizer exatamente com qual altura e peso ele nasceu. Portanto, os marcadores de passado principais são de uma memória construída socialmente, no espaço da família. E ao fim do texto ela relaciona as dificuldades atuais em razão da "crise da Petrobrás", pois seu pai foi demitido. Destaco que estes foram os únicos alunos que abordaram de maneira específica questões nacionais em suas redações.

A aluna Y traz dois elementos a se destacar. O primeiro diz respeito à narrativa. O início, assim como a aluna C já tinha feito, foi apresentado como um conto de fadas, onde seus pais conheceram-se e apaixonaram-se. Ela é resultado disso. O segundo, em cima disso, diz respeito a narrativa temporal que explora um passado antes dela. Quase todas as redações começam com o nascimento ou com uma descrição de si. Nossa aluna pensou a si própria como resultado de ações anteriores a ela. E que ela apenas pode escrever sobre isso a partir de uma memória construída na família. Ela também apresenta como ele temporais de mudança o nascimento dos irmãos e as escolas pelas quais passou. Porém, não existe uma referência de futuro.

Outro aluno que traz essa percepção do passado foi o aluno Z. Ele descreve como era a vida de seus pais antes de nascer. Narra um grande momento de mudança: um acidente sofrido. Além disso ele também insere sua história e de sua família no contexto nacional. Ele diz que a situação de sua família piorou muito após a "crise de 2015". Podemos perceber aqui pelo menos 4 temporalidades: o passado antes dele; o seu passado, o passado que avança sobre o presente após o acidente e o seu presente conectado ao do país.

Uma forma narrativa que se diferenciou da maioria foram alunos que focaram apenas em uma ideia de presente. Já sinalizamos o texto do aluno D, mas estes talvez

sejam exemplos ainda mais claros da categoria de presentismo.

O aluno A2 em seu texto faz uma referência ao passado: o nascimento com uma deficiência. Porém ele narra este fato baseado em seu presente e em como ele se relaciona com isto. Não há também qualquer referência à futuro. Tudo em seu texto é uma rotina cíclica marcada pelo elemento da deficiência.

De maneira semelhante, o aluno B2 descreveu uma série de experiência que ele está tendo. Importante destacar o uso dos tempos verbais como um presente continuado. Sua diferença está que ao final ele aponta uma expectativa para o futuro. Porém, é como se não houvesse passado.

Em alguns dos trabalhos citados anteriormente, existia um questionamento em relação ao que os alunos consideravam pouco ou muito tempo. A aluna C2 apresenta em sua narrativa uma visão sobre isso ao referir-se à namoros. Segunda ela, é muito azarada, pois seus relacionamentos não passam de 3 meses. Além disso, destacou que "desde pequena frequenta a Igreja católica". Neste caso, a prática religiosa marca uma percepção de tempo decorrido. Assim, como no texto de Paula, onde os momentos marcantes são quando sua família entrou para a igreja e o momento de batismo.

No caso da aluna D2 ela entende que com seus 15 anos sua vida "mal começou". Ela constrói uma narrativa baseada em sua experiência familiar, onde até o ano de 2017 significa uma ruptura. Até 2017, ela fala de sua vida em duas linhas. A partir deste momento, o que era aparentemente imutável sofre um grande abalo pelo fato do avô sair de casa. Neste momento, a narrativa transforma-se para uma intensa descrição das novas formas de relação dentro da família. Pensando em comparação com o ensino de história, utilizamos este mesmo tipo de operação temporal. Falamos de um período extremamente longo como a idade média por exemplo, em muito menos tempo do que provavelmente o período de ascensão e consolidação do Nazi fascismo na Europa.

Podemos perceber essa aceleração do tempo no texto do aluno E2. Para uma perda trágica transformou sua vida e acelerou sua percepção do tempo. Ele descreve sua infância como "normal". As atividades realizadas mostram um sentido cíclico sem grandes mudanças. "eu era uma criança alegre, sorridente, feliz, mimada, brincalhona, gostava de estudar e ir para a escola", escreve o aluno. Porém, após esse evento traumático, uma sequência de eventos e transformações acontecem, nos transmitindo uma ideia de tempo acelerado. Na mesma narrativa percebemos duas

temporalidades diferentes.

O aluno F2 traz um elemento em relação ao tempo dentro da própria estrutura escrita. Seu texto é claramente um RAP. E como todo estilo musical tem uma cadência própria. Na leitura é possível claramente identificar esta cadência da música no texto.

No texto da aluna G2 é possível perceber uma relação interessante com memória: ela fala sobre seu nascimento, mesmo reconhecendo que não lembra. Este elemento destaca como nossa memória é criada coletivamente, uma vez que foi sua mãe que narrou seu parto.

No texto de H2 apenas um evento é destacado. Sua viagem para casa de parentes no início do ano. Ela faz uma construção temporal em uma frase de forma incrível: "conheci todas as pessoas que eu não via há anos." Ela tem noção, pois lhe foi contado, que já teve contato com essas pessoas enquanto criança. Porém não tem memória desses encontros. Agora, mais velha, ela pode efetivamente conhecer essas pessoas. É possível a partir disso discutir como as dimensões do tempo estão vinculados também a nossa memória. Existiu um tempo em sua vida que estava presente porém não tem memória. Contaram a ela que conhecia aquelas pessoas. Assim, como foram os casos dos alunos que relatam seu nascimento.

Podemos aqui chamar atenção para as experiências das memórias em suas relações com as narrativas temporais. É possível falar de um passado em que não se estava presente, como alguns alunos descreveram a vida de seus pais antes de seu nascimento. Como também estar presente e não se guardar memória ou que essa memória seja perpassada por outras narrativas e relatos.

Para finalizar, as análises das redações dos alunos queríamos destacar uma estrutura narrativa que foi bem diferente das outras. A aluna I2 fez um relato absolutamente linear, marcando ano a ano de sua vida. Tivemos outros textos que apresentavam características lineares, no sentido de pensar um tempo histórico como uma linha que vai do passado ao futuro. Mas, desta forma, com a marcação detalhada de cada um dos seus 14 anos de vida foi único. Voltamos a destacar que não houve modelo de redação. Entretanto, apenas uma aluna pensou em fazer uma linha do tempo tradicional para relatar sua história. Contudo, é interessante que, mesmo nesta linearidade, podemos perceber temporalidades diferentes. Sobre seu primeiro ano de vida, existe uma quantidade maior de eventos. Ela detalha suas características ao nascer, peso e altura, não somente a data mas também a hora e o bairro onde estava localizada a maternidade. Depois, descreve eventos importantes ao 6 meses, 10

meses e 11 meses. Ao completar 1 ano, ela começa à destacar um único evento até chegar aos 14 anos. Interessante pensar que, o período onde ela narra mais detalhes foi construído não por suas próprias memórias.

Tendo em vista as análises desta parte da pesquisa, podemos concluir que existe uma enorme pluralidade nas maneira como os alunos percebem os elementos do tempo e que suas narrativas permitem inúmeras possibilidades de caracterização do tempo enquanto experiência humana. Neste sentido, nos distanciamos ligeiramente das conclusões de outros trabalhos como de Gabriel (2012a), Miranda (2012), Penna (2015).

Entendemos que, a opção por uma narrativa das trajetórias de vida permite uma expressão mais livre de suas formas de mobilizar as categorias do tempo e suas experiências temporais. Torna-se necessário para nós professores treinar o olhar para conseguir perceber estes elementos temporais que, podem não estar explícitos ou talvez não sejam aqueles que esperamos. E, a partir deles, buscar construir o conhecimento desejado com os alunos.

Nos trabalhos citados, jogou-se luz sobre o elemento da não identificação da possibilidade de futuro. Ou por elementos catastróficos ou por uma ideia de que o passado continua presente e não seria possível transformar a realidade rumo à uma expectativa diferente. Entendemos que esta representação do tempo existe e sinalizamos diversas redações em que estão presentes. Porém, da mesma maneira podemos encontrar narrativas que apontem o contrário e mesmo que só encontrem sentido em uma ideia de futuro.

Assim, não queremos, de maneira alguma, desprezar as pesquisas anteriores. Elas foram as motivadores teórico-metodológicas para nosso trabalho. Apenas pensamos que nossa metodologia permite sinalizar uma maior diversidade de narrativas temporais e trazê-las para a discussão com a intenção de pensar o tempo e a temporalidade não somente nas histórias de vida, mas na história ensinada na escola.

2.6 – Concluindo a sequência didática proposta

Nosso objetivo central é que, ao final da atividade, os alunos desenvolvam um olhar mais complexo sobre a experiência com o tempo histórico, e que sejam capazes de identificar diferentes narrativas temporais.

Nossa atividade está dividida em 3 etapas. Cada uma destas seria, a princípio,

composta de 2 aulas de 50 minutos. Nossa ideia é que esta atividade seja aplicada nas primeiras semanas das aulas de história, para o 1º ano do ensino médio. Queremos justamente iniciar com o debate acerca do tempo para que este perpassasse todos os debates sobre os mais diferentes conteúdos do programa de história.

Na 1ª etapa, que geralmente é marcada, na 1ª aula, por uma apresentação do professor e da disciplina, pediríamos que os alunos elaborassem uma redação com o tema proposto em nosso laboratório de pesquisa tratado anteriormente: “sua história de vida.” Para nós, é muito importante que não haja um direcionamento por parte do professor. Que seja destacado a individualidade da interpretação do significado deste tema.

Na 2ª etapa, assistiremos ao filme *Barbosa*⁴. Após a exibição, apresentaremos o contexto de produção do filme e relembremos o contexto histórico brasileiro do anos de 1950 e do projeto nacional-desenvolvimentista, e do pós-ditadura em 1988. Os elementos sobre cinema e História discutidos neste capítulos serviram como conhecimentos de base para a montagem desta sequência didática. E deverão ser pontuados no debate com a turma.

Após a exibição do filme, será realizado um debate sobre as diferentes formas de percepção do tempo que aparecem no filme, pontuando as respostas com as percepções que apareceram nas redações da primeira aula. Ao final, pediremos que os alunos formem grupos que receberão fichas com as seguintes 4 questões:⁵

1) “Quantos tempos podemos perceber vendo o filme?”

- Aqui queremos justamente estimular a criatividade dos alunos, ao mesmo tempo relativizar a ideia muito comum de que existe apenas um único tempo. Como o filme trata de uma viagem no tempo, são possíveis respostas que apontem o tempo do viajante adulto, o tempo dele jovem ou mesmo o tempo do curta-metragem em si. Ou ainda um novo tempo produzido pela sua viagem.

2) Faça um desenho mostrando como o grupo entendeu que o tempo se desenvolve no filme.

⁴ Pelo fato do filme ter apenas aproximadamente 12 minutos é possível inclusive passá-lo mais de uma vez.

⁵ É importante destacar que não são perguntas que buscam respostas fechadas e únicas. Existem diferentes possibilidades de respostas.

- Como a representação mais comum do tempo nos livros de história é de uma “linha” contínua (que certamente tem seu valor pedagógico), gostaríamos que os alunos pensassem outras possibilidades para esta representação.

3) Como o viajante relaciona passado, presente e futuro no filme?

- Sendo os três elementos fundamentais da experiência temporal, gostaríamos de analisar como os alunos entendem estes elementos na construção da narrativa do personagem.

4) Quais os efeitos de tentar mudar o passado?

- Sendo este o elemento central da narrativa do filme, como eles pensam nesta possibilidade?

Ao final, as fichas respostas seriam recolhidas para serem trabalhadas na aula seguinte.

A aula dupla seguinte é a 3ª etapa da sequência didática planejada. Após já termos contato com as redações e as respostas, novamente formaríamos os grupos. Devolveríamos individualmente as redações para cada aluno, e cada grupo receberia as respostas de outro grupo para que lessem e comparassem as respostas. Realizaríamos uma discussão confrontando as respostas e a partir delas refletiríamos sobre como é possível perceber o tempo, diferenciando o tempo histórico, do tempo da narrativa de vida.

2.7 Avaliação

Nosso objetivo final é que os alunos sejam capazes de identificar narrativas temporais diferentes, pensamos em duas formas de avaliação:

1) Individualmente os alunos responderiam à uma 5ª pergunta: Como você relacionou os elementos do tempo na sua redação?

- Pensamos nesta atividade ter um caráter individual, justamente pelo fato de em nosso laboratório identificarmos um grande receio por parte dos alunos de que outras pessoas pudessem ler suas histórias. Sendo assim cada um reflete sobre seu próprio texto.

- Esperamos que eles sejam capazes de perceber como mobilizaram os elementos do tempo: Falaram do passado, do presente e do futuro? Falaram apenas do passado,

ou apenas do presente e do futuro?; Além disso: quais seus principais marcadores temporais? Mudanças espaciais, mudanças de escola, amizades, tragédias, alegrias. São múltiplas as possibilidades de respostas.

2) Como tarefa de casa, os alunos irão receber um textos jornalísticos⁶, e terão justamente que analisar a narrativa temporal utilizada, ou seja, como os autores utilizam o tempo em suas argumentações ou nas escolhas para organizar suas narrativas. Escolhemos artigos pensando em temas da atualidade política, econômica e social do Brasil. Nossa ideia é que estes artigos sejam divididos pela turma, para que os 4 sejam analisados.

⁶ <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/01/muito-alem-da-fundacao-cultural-palmares.shtml>

<https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2019/11/consciencia-negra.shtml>

<https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/01/a-politica-externa-do-governo-bolsonaro-esta-no-caminho-certo-nao.shtml>

<https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2020/01/a-politica-externa-do-governo-bolsonaro-esta-no-caminho-certo-sim.shtml>

Capítulo 3: Descrição e análise da aplicação do produto

Neste capítulo iremos descrever como transcorreu a aplicação da sequência didática construída e analisar a sua aplicação ocorrida em fevereiro de 2020. O objetivo principal era que, a partir do material construído e proposto, ao final os alunos conseguissem construir um olhar mais complexo sobre a questão do tempo e da temporalidade na história, que desenvolvessem a habilidade de identificar e fazer uso de diferentes formas de abordar o tempo, seja num texto de autoria própria, num filme ou numa reportagem de jornal, só para citar os exemplos diretamente trabalhados.

Nossa sequência didática foi aplicada em uma turma do primeiro ano do ensino médio no colégio Liceu de Artes e Ofícios, localizado no centro da cidade do Rio de Janeiro. Embora seja uma escola privada, o Liceu possui alunos com perfil socioeconômico diferente de outras escolas. Por ser uma escola que é parte de uma sociedade filantrópica (a Sociedade Propagadora das Belas Artes), ela concede muitas bolsas de estudo e há um número grande de filhos de funcionários. Além disso, pela sua localização, o Liceu recebe muitos estudantes provenientes de famílias de pequenos comerciantes ou profissionais liberais, que atuam ou residem no bairro do centro. Muitos alunos nossos, quando precisam ou desejam trocar de escola, geralmente, vão para o ensino público.

Faço esta ressalva pois, antes de montar a sequência final aqui apresentada, realizei meu laboratório didático com alunos da rede estadual de ensino que estavam na mesma série dos alunos do Liceu. Contudo, é importante deixar claro que nosso objetivo não é um contraponto entre alunos de redes de ensino distintas, acreditamos que o material aqui proposto pode resultar numa aprendizagem significativa para ambos os casos.

3.1 – Os alunos e suas histórias

Como descrevemos no capítulo anterior, a atividade proposta se baseia na produção por parte dos alunos de uma redação tendo como tema “a minha história”. Como consideramos que a ideia de “experiência” é fundamental para compreender diferentes noções de tempo, queremos a partir de seus textos entender como aparecem marcadores temporais, como datas, passado, presente e futuro, em suas

narrativas. Desta forma, a partir do que nos seria apresentado pelas narrativas de suas histórias de vida discutiríamos a noção de tempo, e tempo histórico.

Consideramos que é importantíssimo para a análise do material a ser entregue deixá-los livres na escrita. Desta forma, não estabelecemos padrões, nem normas. A diretriz principal foi como entendem o que é “contar sua história”, fazendo com que os próprios alunos tivessem que pensar e escolher de onde partir, onde chegar, que fatos e acontecimentos privilegiar na narrativa, como ordená-los, etc.

Para o relato da aplicação das atividades executadas que compõe o capítulo 3 desta dissertação, escolhemos trabalhar com 11 redações de alunos do Liceu, pois estes foram aqueles estudantes que estiveram presentes em todos os dias da sequência didática proposta e conseguiram participar de todas as atividades.

Na aula 1, que constava na escrita da redação, já no momento em que a atividade foi passada, podemos perceber algumas reações interessantes diante do tema e como as mesmas se relacionam com os entendimentos pessoais acerca do os alunos acham que é “História”. Nesta turma, muitas reações assemelham-se com as identificadas ao longo do laboratório. Uma primeira foi demorar a entender o que se está pedindo. Para alguns alunos parece estranho que um professor queira saber realmente sobre suas vidas. A escola não é identificada como uma instituição que tem abertura ou acolhe estas histórias. Logo depois, apareceram aqueles que ficaram na dúvida se poderiam mesmo escrever sobre quaisquer coisas. Ou indagam sobre qual formato seguir. Um aluno do Liceu fez uma pergunta que não tinha ouvido ainda: “É necessário descrever ano a ano?” Isso sinaliza uma visão de tempo linear, onde os principais marcadores temporais seriam os anos. Na verdade, a organização do tempo depende muito do que se quer narrar e que sentido se quer dar. Há acontecimentos em que minutos a minuto, hora a hora são importantes, outros que se explicam em uma duração mais longa, não. Mas, essa era uma conclusão que eu gostaria que eles chegassem a partir das dificuldades que tivessem a partir da escolha do que seria privilegiado e, posteriormente, na comparação das narrativas.

Outra reação muito comum foi pensar que não seria possível escrever uma vez que são muito jovens, e, portanto, não teria havido tempo ainda para “terem história”. Claramente alguns alunos que falaram isto. Descontada a vontade de “quererem se livrar” da atividade”, esta ideia espelha a noção do senso comum de que só o que é velho ou muito antigo tem história. Estes argumentos carregam a ideia de que a história é algo que demanda uma certa quantidade de tempo, que eles não possuem

ainda. Ou também que nada de “importante” aconteceu em suas vidas, não sendo possível assim escrever algo interessante. Neste raciocínio, apenas “grandes eventos” ou “grandes homens” seriam dignos de ter história.

Uma outra reação que gostaria de destacar vem de alunos que passaram por situações de grande tristeza ou sofrimento. Como também de alguns que possuem uma imagem muito ruim sobre si e sobre sua vida. Reações como “só tenho tristeza pra contar”, “faz isso não professor, é muito triste”, estiveram presentes. Uma Aluna, quando me entregou a redação, chamou a atenção dos outros (com dificuldade de desenvolver a escrita) pelo tamanho de seu texto. Ela imediatamente respondeu as brincadeiras: “calma gente, é só derrota”.

Assim, como no desenvolvimento de nosso laboratório, podemos perceber realmente relatos tristes de perda, violência física e mental, abandono, entre outras coisas. Acredito que este elemento acabou por produzir em mim, de forma involuntária, uma maior humanização dos alunos. Digo involuntário pois, quando pensamos nas atividades, esta preocupação não estava presente, porém a prática se mostrou mais enriquecedora do que foi imaginado.

A experiência de ser professor no Rio de Janeiro, em especial para quem trabalha nas redes estadual e privada, é marcada por uma quantidade muito grande de alunos, o que muitas vezes os transforma apenas em nomes no diário. Difícil perceber suas individualidades, quando se tem um número grande de turmas. No meu caso pessoal, neste ano de 2020, tenho 14 turmas com mais de 450 alunos no total.

Neste sentido, ler suas histórias traz um pouco de carne e osso para essas pessoas. Além disso, demonstra também uma grande confiança na figura do professor. Provavelmente coisas contadas nas redações devem ser, muitas vezes, silenciadas em outros espaços, chamando a atenção para o respeito e consideração que tais relatos exigem.

A maioria das redações iniciaram com a data de nascimento. Alguns poucos colocaram até a hora do nascimento. Acreditamos que isto se deva em razão de uma predominância de uma visão linear de tempo no ensino de história, muitas vezes baseado em datas precisas, e da necessidade de demarcar a origem, uma espécie de ponto zero da narrativa e, no caso, da vida. Dentre os relatos, 4 redações nos chamaram atenção justamente por fugir, mesmo que parcialmente, desta estrutura predominante. A aluna 11 começou dizendo que “deveria começar pelo nascimento”, porém isto significaria ficar falando apenas de hospital “por 3 longos anos”, ela queria

pular essa parte triste e iniciar depois. Temos aqui também a construção de uma temporalidade diferente do resto de sua redação: o tempo do hospital é longo, enquanto o restante não.

O aluno 7 constrói uma temporalidade muito rara nas redação analisadas até aqui, mesmo levando em consideração todas as anteriores realizadas durante nosso laboratório: ele percebe um tempo antes dele. Ele começa falando da história de seus pais, suas experiências antes de se conhecerem, seus sofrimentos e angústias, até seu nascimento. Acredito que este seja um exemplo da riqueza analítica de deixar o tema em aberto. Para a maioria, suas histórias começam com o seu nascimento, para este aluno sua história tem relação com um tempo anterior a ele próprio, um tempo familiar, que também deve ser considerado por ser explicativo de seu próprio nascimento.

A redação do aluno 2 foi única no que concerne à concepção temporal dentro da turma. Nela, o aluno falou apenas do futuro. Ele começa se apresentando, talvez um elemento narrativo que o conecte ao presente, mas passa a descrever o que espera de sua vida nos próximos anos, em especial quando sair da escola. Mais um vez, destacamos a diversidade da visão sobre história e tempo. Geralmente associada ao passado, para este aluno, falar de “sua história” é falar do futuro.

A Aluna 5 constrói uma estrutura narrativa muito diferente, e talvez neste ponto, tenha sido a mais criativa. É uma estrutura cíclica. Ela inicia e termina falando do mesmo assunto. Acredito que talvez pela dificuldade de iniciar, optou por começar falando de algo aleatório: “Eu gosto de bolo.” Depois foi elaborando sobre seus sentimentos no presente, conectando com algumas experiências passadas. Experiências traumáticas e sofridas, mas que teriam sido importantes na sua personalidade atual, trazendo a reflexão para o presente. E, ao final ela retoma, na última linha, dizendo que “gosta muito mesmo de bolo”. Identificamos este elemento cíclico e que toda sua narrativa está muito ancorada no presente.

Um dos elementos importantes em nossa busca por compreender as noções de tempo dos estudantes é pensar como eles relacionam os elementos fundamentais deste conceito, tão caro ao ensino de História. Enfim, como compreendem: passado, presente e futuro. Destacamos um aluno que falou apenas de futuro. Porém, 5 alunos não fizeram nenhuma referência a este. Nem desejos ou expectativas. Talvez por entenderem que História apenas se conecta com o passado. Em contrapartida, outros descrevem seus desejos e sonhos, trazendo o futuro para a narrativa. O aluno 3, por

exemplo, identifica no futuro suas expectativas de felicidade. O passado é muito negativo e o presente é o espaço de agir por esse possível futuro feliz. O Aluno 1 diz que, até o momento, nem realizou ou viveu “nada de relevante, quem sabe no futuro.” Porém, não avança nos detalhes de suas expectativas.

Avançando na análise, podemos perceber que, a maior parte das estruturas narrativas, se baseiam na linearidade temporal, ou seja, os alunos seguem cronologicamente da fatos mais distantes no tempo para os mais próximos. Porém, dois alunos produziram narrativas com estruturas diferentes. O aluno 1 realizou movimentos de ida e volta no tempo. Começa falando do presente, com 17 anos, retrocede aos 10, depois vai aos 16, fala de experiências ruins, quando era uma “criança”, e encerra. A aluna 11, constrói uma narrativa cíclica para descrever sua percepção sobre a vida. Diz ela que se sente “como alguém que namora no dia 14 e termina no dia 14 do mês seguinte”. Ela foca muito em descrever seus gostos e experiências momentâneas focando no presente.

Um último elemento importante diz respeito aos marcadores temporais utilizados para localizar as narrativas estudantis no tempo. Em outras palavras, quais fatos ou experiências foram utilizados para construir a ideia de passagem no tempo. Impressiona que, assim como nossa pesquisa anterior apontou, o afeto é um elemento central. Afetos ligados à escola, às amizades, à família. Alegria e sofrimento estão muito marcados e conectados para esses adolescentes.

As alunas 4 e 6 ordenam suas narrativas pelas conquistas e perdas familiares. A primeira marca o abandono do pai, a perda precoce de um padrasto (por quem tinha um grande carinho) e o encontro de um novo padrasto, como elementos norteadores de seu tempo de vida. Já a segunda descreve as vezes que mudou de moradia e estabelece como fato central a morte do pai e como isto abalou e ainda abala sua vida.

A escola se apresenta como um elemento importante com destaque para alunos 5, 6, 7, 8 e 9, que a colocam como *lócus* em suas narrativas. Tanto a mudança quanto a permanência em uma unidade escolar, por um longo tempo, são destacadas. Duas alunas 5 e 9 apontam momentos em que sofreram *bullying* e estiveram em relacionamentos abusivos como marcadores de tempo. Para finalizar esta primeira análise, o aluno 3 cria um marcador temporal que só pode ser pensado a partir da ideia de experiência: “o 1º contato com o racismo”. Ele marca o momento passado em que percebeu que sua aparência física sofria formas distintas de discriminação por

outras crianças e avalia como este elemento continua marcando sua vida no presente. Desta forma, marca uma conexão passado-presente comum a tantos jovens brasileiros.

Após escritas e entregues pelos alunos na primeira aula da sequência didática proposta, estas redações foram analisadas e guardadas por mim para que viessem a ter sua análise de resultados comentada no futuro com os alunos.

3.2 – A exibição do curta

A aula 2 foi programada para dois tempos. No primeiro seria a exibição do curta metragem *Barbosa*. Uma das vantagens de se trabalhar com um curta, em nosso caso de apenas 12 minutos, é a possibilidade de, se necessário, exibi-lo e discuti-lo mais de uma vez com os estudantes com facilidade.

O curta foi exibido duas vezes na turma onde as atividades foram desenvolvidas. A primeira sem interrupções e a segunda com intervenções para analisarmos cuidadosamente com a ajuda dos alunos os elementos do filme. A ideia era estabelecer um diálogo acerca da estrutura em si do filme, ou seja, quais estratégias foram utilizadas para conformar a narrativa.

O primeiro questionamento lançado foi acerca do gênero do filme. *Barbosa* (1988), em especial, possui uma complexidade muito interessante. Por se tratar de uma viagem no tempo, dois alunos argumentaram que seria uma ficção científica. Porém, a maior parte da turma ficou entre o documentário e o drama.

Ferreira (2018) descreve que haveria o gênero *docudrama*, que estaria justamente entre a ficção e o documentário. Nossos alunos não conheciam, como era esperado, esta categoria de filme. Embora alguns conseguiram fazer uma conexão com obras de canais como *Discovery* e *History Channel*, onde os filmes mesclam entrevistas com especialistas, elementos documentais e dramatizações.

Para tentar aproveitar este debate e conjuntamente explorar a observação mais geral do curta, perguntei a eles quais ferramentas e recursos audiovisuais foram utilizados na construção da narrativa fílmica. Passando o vídeo pela segunda vez, os alunos identificaram entrevistas com o próprio Barbosa, goleiro da seleção, as filmagens cenográficas, juntamente com áudios de rádio, imagens de jornais e filmagens da época da copa de 1950 no Brasil. Como parte do debate, quase toda turma chegou à conclusão de que o curta exibido estaria dentro do gênero docudrama.

Porém dois alunos levantaram um questionamento central que coloca *Barbosa* definitivamente no gênero ficção científica. Existe um personagem nas dramatizações que é absolutamente ficcional: o viajante no tempo. As ações deste personagem ficcional nas dramatizações sinalizam que se trata de uma ficção inspirada em fatos que aconteceram.

Aqui, para nós, o mais importante não é o debate em si acerca do gênero fílmico, mas as possibilidades de abordar elementos do curta a partir dele, colaborando para desenvolver uma análise cinematográfica mais sofisticada por parte dos alunos.

Ainda neste sentido, existe um recurso visual que chama pouca atenção em geral no filme. Logo nos primeiros segundos, antes mesmo dos “créditos iniciais”, aparece um texto. É uma citação da peça *MacBeth*, de William Shakespeare: “O homem é ator que gagueja na sua única fala, desaparece e nunca mais é ouvido.”

Pedi que os alunos tentassem relacionar esta citação com o filme. A maioria disse que não tinha nada haver. Dois alunos argumentaram que era em relação ao goleiro Barbosa, que no momento decisivo do lance do jogo (sua única fala) teria “gaguejado”, ou seja, falhado. Argumentei que Barbosa foi um grande goleiro, campeão pelo Vasco da Gama algumas vezes e mesmo de competições pela seleção brasileira, apesar de não ter vencido a Copa do Mundo. Mas dentro da lógica do curta, onde o viajante coloca como o momento fundamental da história aquele lance, fazia sentido.

Um aluno argumentou que o viajante também teria “gaguejado”, pois falhou ao não conseguiu avisar o goleiro a tempo, e ainda causou a distração do gol, perdendo a chance obtida de “consertar” o erro do passado. Seria possível mudar o passado a partir de um simples evento, no caso do filme, ter impedido que a bola entrasse no gol? Processos históricos são fruto de um evento que, se mudado, mudaria tudo? As relações passado, presente e futuro, são interdependentes? Como se dão?

Ao final do curta, temos uma imagem onde o goleiro Barbosa, à época da realização do filme, sendo entrevistado, aparece rindo e descontraído. Essa imagem contrasta com falas anteriores dele próprio que, ao longo do curta, aparece triste e melancólico. Em meio a uma risada, Barbosa brinca: “Ser artista é difícil.” Aqui podemos pensar com os alunos que, talvez, aquele Barbosa triste, na verdade, era um personagem dentro da narrativa do filme e não uma realidade. Acreditamos que estes debates valem mais pelas possibilidades de reflexão que suscitam do que pelas

respostas em si.

Como descrevemos no capítulo anterior, elaboramos uma atividade escrita acerca do filme para ser realizada no segundo tempo da segunda aula da sequência elaborada. Foram 4 perguntas com objetivo de estimular, a partir do curta, reflexões acerca do tempo. A seguir a turma foi dividida em 4 grupos para que respondessem. Ao final, eu troquei as respostas entre os grupos, para que um pudesse ler e pensar sobre o que foi escrito por outro grupo. Sobre as respostas às perguntas, temos:

Pergunta 1: Quantos tempos podemos perceber assistindo o filme?

Dos 4 grupos montados, 3 responderam que havia apenas dois tempos no curta. Porém as respostas tiveram formas diferentes. O grupo 1 respondeu apenas “1988 e 1950”. O grupo 2 escreveu “passado e futuro”. O grupo 3, “passado e presente”. Neste momento, os alunos do Grupo 3 disseram que os do grupo 2 não perceberam que o viajante partia não do futuro, mas do seu presente, 1988. Houve acordo entre eles. Já o grupo 4 escreveu futuro, presente e passado, circunscrevendo 3 temporalidades. O grupo 1 chamou atenção deles no mesmo sentido de que não haveria um futuro. Também acabaram concordando.

Consideramos as respostas muito pobres e pouco criativas. Entendemos que os alunos não conseguiram perceber outras possibilidades de tempo, ou outras experiências com o tempo no filme. É interessante que lendo suas redações enxergamos que eles mesmo constroem formas temporais complexas: avançando e retrocedendo no tempo, falando de um passado anterior a si próprio, ou entendendo sua história apenas no futuro. Contudo, isto nos faz pensar justamente a importância de atividades como esta. Elas permitem que os alunos elaborem e tornem mais complexa seu entendimento acerca de uma prática que eles já realizam.

Por entendermos as respostas como limitadas, propomos algumas possibilidades:

- o próprio tempo de exibição do curta;
- a estrutura fílmica que depende do tempo de passagem de um *frame* para outro;
- quando o viajante visualiza a si mesmo no estádio, poderíamos pensar em 4 temporalidades: ele menino está em um presente, ele adulto está no seu presente, em relação ao menino está no futuro e em relação à sua história estaria no seu

passado;

- Dentro da narrativa do filme existem momentos mais lentos e mais acelerados.
- O goleiro Barbosa aparece no passado, a partir de um ator, e aparece no presente como ele mesmo sendo entrevistado.

Pergunta 2: Como o viajante relacionou passado, presente e futuro?

O grupo 1 respondeu pela “televisão”. A resposta causou muita dúvida para nós e entre os integrantes do grupo 4, por parecer totalmente desconexa com o trabalho. Eles explicaram que na sua visão, a televisão, que passava o jogo, e o viajante dizia que assistia constantemente àqueles mesmos vídeos, seria a forma dele fazer a correlação entre os elementos de sua memória, passado, seu presente e suas expectativas de futuro. Eles lembraram também que, em um de seus diálogos, afirma que já não mais conseguia distinguir o que era memória pessoal, daquilo que leu acerca daquele dia.

O grupo 2 respondeu que o “presente era uma angústia. Ele queria mudar o passado e pelo seu futuro”. Ou seja, os 3 elementos do tempo estariam conectados diretamente, como causa e efeito. O grupo 3 escreveu que o “passado era ele criança. Ele adulto representa o presente e o futuro”. Nos chamou atenção que este grupo capitou uma visão interessante acerca da visão de futuro do personagem. Este não vislumbra agir no presente para alterar o futuro. Presente e futuro, de certa forma aparecem como uma continuidade inexorável. A possibilidade de mudança está no passado.

Por fim, o grupo 4 entendeu que “o viajante era o presente, a criança e o jogo eram o passado, e que o futuro seria a partir do momento que ele avisou Barbosa.” Pedimos uma explicação maior sobre sua ideia de futuro. Os alunos disseram, provavelmente influenciados por filmes de viagem no tempo, que, ao voltar pro passado, ele criou uma nova realidade, um futuro diferente para si.

Estas respostas produziram debates mais sofisticados. Um primeiro foi acerca da memória e como ela é construída. Partindo do exemplo dado de que o viajante não identificava mais o que ele realmente tinha vivido, do que ele ouvia falar acerca do jogo, comentei acerca dos álbuns de fotografia de família, que nunca mostram, por exemplo coisas ruins, como brigas e discussões. Nos álbuns, todas as famílias são perfeitas. Também falamos das redes sociais. Como nestas as pessoas, em grande parte, mostram-se apenas como felizes. Com o distanciamento do tempo, aos álbuns

de família, ou as páginas de redes sociais, provavelmente produziram um efeito semelhante que o viajante do filme sentiu. Nesse sentido a memória é sempre constituída de diferentes elementos sociais, que não apenas efetivamente o que conseguimos lembrar.

Outro ponto interessante, foi o fato de o viajante não enxergar no futuro uma possibilidade de mudança. Essa resposta fez com que os alunos refletissem sobre atitudes que em alguns momentos tomam de lamentar o passado, porém não perceber que o futuro não está definido. Nesta experiência com o tempo, o presente estaria “alargado” em direção ao futuro. Ou seja, para mudar a situação do país, e dele mesmo viajante, ele não pensou em ações no seu presente. Era necessário mudar, de fato, o passado. Evidente que a metáfora do filme nos permite pensar em outras tentativas de mudar o passado. Falamos acerca, por exemplo, de visões históricas que negam o holocausto, ou dizem que a escravidão brasileira não foi tão cruel ou mesmo que não houve ditadura no Brasil, entre 1964 e 1985.

pergunta 3: Quais os possíveis efeitos de mudar o passado?

Esta pergunta teve uma situação curiosa: 3 grupos responderam praticamente a mesma coisa. O grupo 2, que deu uma resposta diferente, escreveu que não é possível alterar o passado. Os outros 3 grupos de estudante disseram que qualquer alteração no passado produziria futuros muito diferentes, e, no caso do filme, a própria história do viajante poderia ser outra. Um dos alunos argumentou que, dentro do contexto do curta, se o Brasil sai campeão, o menino poderia sofrer alguma coisa durante a comemoração, por exemplo ser pisoteado pela multidão ou atropelado por um carro. Outro aluno argumentou que, diante da vitória, Barbosa sairia como herói, e a visão sobre os negros no Brasil poderia ser diferente. Logo um grupo de alunos argumentou que não modificaria nada, pois o Brasil foi campeão com outros jogadores negros e o racismo não diminuiu por conta disso.

pergunta 4: Faça um desenho mostrando como você entendeu a passagem do tempo no filme.

Pensamos esta atividade como uma possibilidade para relativizar um pouco a ideia de um tempo linear. Como já abordamos anteriormente, os alunos estão acostumados às representações visuais do tempo, especialmente em livros didáticos, como linhas retas. Nosso objetivo era, com esta atividade, tentar fazer com que eles

construísem outras possibilidades, outros desenhos que mostrassem as multiplicidades de tempos e de representações do mesmo. Porém, quando vimos os desenhos, percebemos que o comando da atividade provavelmente foi mal formulado ou levou para uma percepção diferente daquela que esperávamos. Eles estavam elaborando desenhos como uma cena do filme, como mostro nas figuras 1, 2 e 3 abaixo.

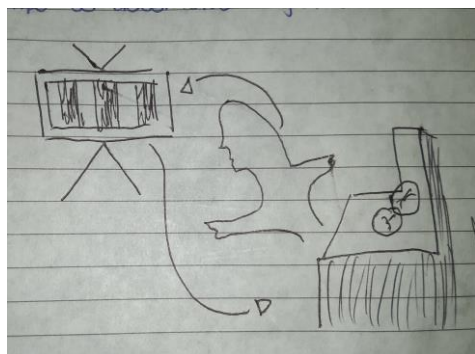


Figura 1

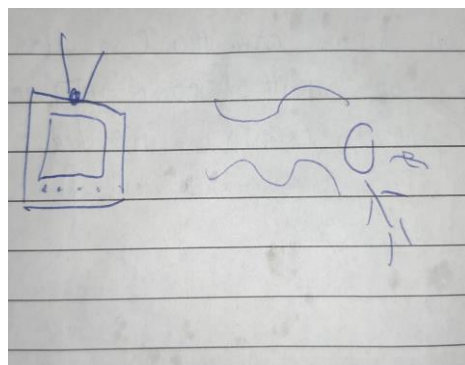


Figura 2

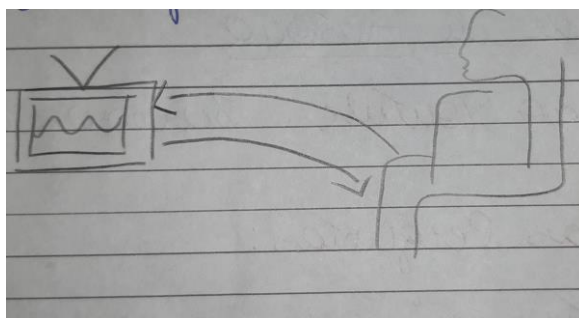


Figura 3

Pedi que eles parassem e alterei a atividade. Pensei em um enunciado mais direcionado: “A representação gráfica mais comum a passagem do tempo nos livros de história é a partir de linhas. Crie uma representação gráfica para a passagem do tempo dentro do curta.” Sob um novo comando, eles refizeram a atividade. Os grupos 2 e 3 produziram as figuras 4 e 5. Podemos perceber que eles entenderam o tempo como uma espécie de sequência contínua de voltas ao passado e manutenção do presente. Ao perceberem a proximidade concordaram que, para eles, o viajante acabou sendo o causador do gol e tudo iria se repetir.

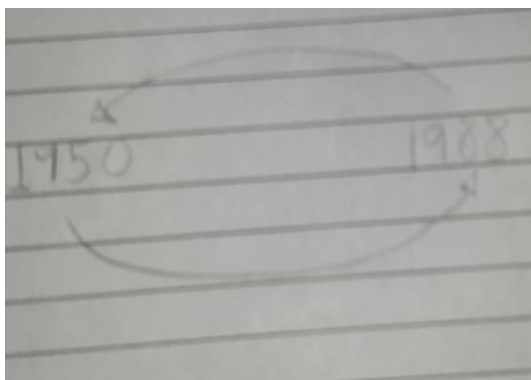


Figura 4

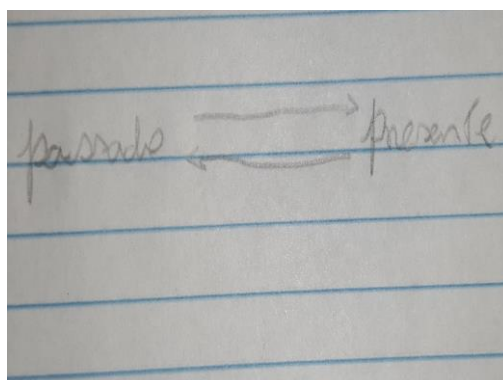


Figura 5

O Grupo 4 fez um desenho, figura 6, baseado na ideia de um novo futuro ser aberto com a volta ao passado. Esta possibilidade abriu um questionamento sobre o que teria acontecido com o viajante depois de Barbosa ter novamente levado o gol. Alguns destacaram que, na narrativa do filme ele, não aparece com nenhum objeto que permitiria o retorno para o ano de 1988. Teria ele ficado perdido no passado?

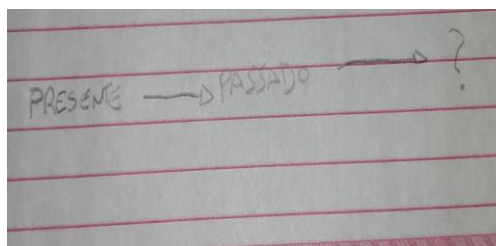


Figura 6

Nesta linha de raciocínio o grupo 1 fez um desenho, figura 7, onde só existe um sentido para o tempo: a seta invertida. Eles argumentam que o viajante ficou preso ao passado de 1950.

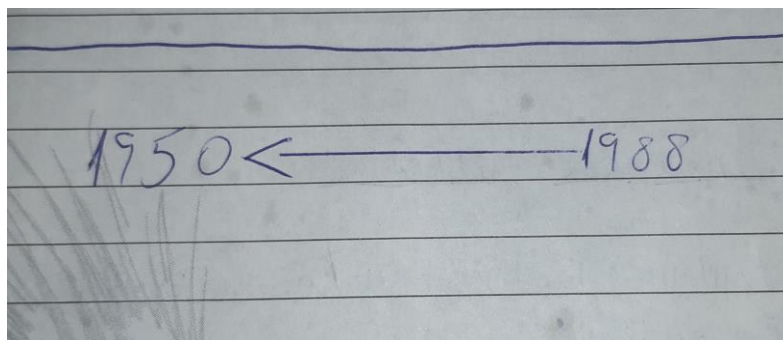


Figura 7

Em razão da massificação do uso da linha do tempo no ensino de história, e

nas representações temporais mais comuns fora do ensino, acredito ser mais difícil para os alunos pensarem em soluções diferentes para a pergunta. Dois grupos criaram representações que sugerem algum tipo de circularidade, porém de fato apenas um tentou reproduzir graficamente. A figura 5 sugere uma ida e volta ininterrupta ao passado, porém mantém as setas. A figura 4 tenta representar um elemento de circularidade.

Nossa intenção não é uma defesa da abolição da ideia de linearidade. Em nossa prática cotidiana reconhecemos que muitas vezes seu uso tem importância pedagógica, porém tínhamos como objetivo, neste exercício específico encontrar solução mais diversas e criativas.

3.4 atividades de avaliação

Nosso objetivo era que ao final destas atividades, nossos alunos conseguissem desenvolver um olhar mais complexo acerca das experiências do ser humano com o tempo. Na terceira aula da sequência didática, composta por dois tempos, queríamos avaliar o quanto de nosso objetivo foi alcançado a partir de duas atividades. A primeira seria baseada nas suas próprias redações. Devolvemos as redações para cada autor e pedimos para que eles tentassem analisar como estruturaram o tempo em suas próprias narrativas e quais foram seus marcadores temporais. A ideia era de que a partir desta análise do que produziram conseguissem perceber que, eles próprios, assim como todos os agentes históricos, possuem percepções de tempo e se relacionam com o mundo a partir delas, sendo a “História a ciência que estuda o homem no tempo” (Bloch, 2001).

A segunda atividade seria uma análise de artigos de jornal já previamente escolhidos por mim a respeito de algum assunto da atualidade. Após a leitura, cada um individualmente, deveria identificar como o autor utilizava os elementos do tempo para construir seu argumento, buscando aplicar a uma fonte da atualidade o conhecimento adquirido.

A atividade 1 acabou por gerar uma atitude inesperada por parte dos alunos. Como já sinalizamos em nossa pesquisa, tivemos muita preocupação em garantir que as redações jamais seriam lidas por outras pessoas, ou que nenhum comentário público seria feito em relação às mesmas. Entretanto, quando entreguei as redações, a maior parte dos alunos considerou estranho não haver nenhuma anotação. Expliquei

que tinha feito anotações em um caderno, para comparar com aquilo que iriam escrever.

Para nossa surpresa os alunos pediram para que falássemos sobre a análise de suas redações. Refletindo sobre isso, pensamos que o tipo de instituição de ensino e o tempo de permanência dos alunos no Liceu, pode ser um elemento que teria trazido certa tranquilidade e conforto para falarem sobre suas histórias pessoais. Digo isso porque, em uma escola estadual, os alunos do primeiro ano do ensino médio, geralmente, não se conhecem. Eles estão chegando de outra rede de ensino (a rede estadual na cidade do Rio de Janeiro não oferece turmas do ensino fundamental II) e, na maioria das vezes, demoram um tempo para criar vínculos mais profundos com os novos colegas. No caso do Liceu, que oferece ensino desde o maternal, é comum alunos estudarem juntos desde as séries iniciais, e, portanto, conhecerem muitas das histórias uns dos outros.

Mesmo com este pedido, entendemos que naquele momento não seria bom romper o sigilo, pois influenciaria suas impressões acerca das redações. Prometemos realizar isto posteriormente.

Podemos dizer que nosso objetivo foi parcialmente alcançado. A maior parte dos alunos conseguiu identificar em suas redações marcadores de tempo ligados à família, escola e experiências felizes ou tristes. Porém, apenas 2 alunos conseguiram produzir uma análise sobre a estrutura narrativa do tempo. O aluno 2 descreveu que só falou de futuro e se questionou porque, no momento da escrita, não pensou em relatar nada acerca do passado. A aluna 5 escreveu que “não saiu do lugar” e “andou em círculos” em seu texto, pois havia pensando o tempo de forma cíclica.

Nos questionamos se talvez na atividade com o filme não estivesse faltando algum exercício que trabalhasse melhor como os elementos do tempo são utilizados na construção de uma estrutura narrativa. Pensamos em propor para uma atividade futura que os alunos, em sala mesmo, de forma oral, pensem em como o viajante escreveria sua história. Talvez pudéssemos, com isso, aprofundar mais esta análise acerca das temporalidades que aparecem em um texto ou um filme.

Para a segunda atividade da terceira aula, selecionamos 4 artigos de jornal para que os alunos lessem e analisassem como o tempo trabalhado e descrito nos diferentes textos. Para facilitar, eu imprimi os artigos e entreguei para eles em sala. Cada 3 ou 4 alunos ficaram com um artigo. Escolhi dois temas para os artigos: racismo no Brasil e política externa brasileira.

O artigo 1⁷ aborda a trajetória de lutas de diversos nomes do movimento negro ao longo da história do Brasil e trata a criação da Fundação Cultural Palmares como momento importante na constituinte de 1988. Este relato histórico tem por objetivo defender que a sociedade brasileira como um todo não enfrentou a temática do racismo com seriedade e critica o nome escolhido pelo governo para presidência dessa fundação. Além disso, sinaliza que, este debate é fundamental numa perspectiva de futuro para o Brasil. O artigo 2⁸ a partir de uma fala do ministro da educação contra a caracterização de um “povo negro” no Brasil, o autor recupera, a partir de eventos históricos, como a tática de dividir para conquistar foi utilizada e como a construção de uma “identidade negra” foi silenciada e atacada no Brasil. Termina por reafirmar a importância do dia 20 de novembro como da consciência negra e da ideia de uma população negra no Brasil.

Os dois próximos artigos foram publicados juntos, no mesmo jornal, como artigos de debate direto. Um defende a política externa do governo brasileiro e o outro critica. O contexto era a crise entre Irã e EUA, causada pelo assassinato de uma liderança militar iraniana e a política iraniana, assumida pelo governo norte americano. No artigo 3⁹, o autor constrói seus argumentos quase que exclusivamente baseado em elementos do momento presente mais próximo. Apenas em um trecho ele cita dados históricos para justificar suas críticas. O passado, portanto, não é um elemento importante em sua narrativa. Existe uma indicação tácita de que o futuro não será positivo para o Brasil. Por fim, o artigo 4¹⁰ utiliza da história recente do país para justificar uma mudança no rumo da política externa e que esta acompanha uma mudança ideológica legitimada pelas urnas.

Avaliamos que as discussões ficaram bem aquém do esperado. Percebemos que, quando textos abordam o passado, é mais fácil para os alunos identificarem. É mais direto. Porém, as diferentes conexões entre o passado e presente, ou seja, as diferentes formas narrativas de relacionar os dois já é mais raro. Mais difícil ainda é

7

<https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2020/01/muito-alem-da-fundacao-cultural-palmares.shtml>

⁸ <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2019/11/consciencia-negra.shtml>

⁹ <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2020/01/a-politica-externa-do-governo-bolsonaro-esta-no-caminho-certo-nao.shtml>

¹⁰ <https://www1.folha.uol.com.br/opiniaio/2020/01/a-politica-externa-do-governo-bolsonaro-esta-no-caminho-certo-sim.shtml>

identificar a importância de uma perspectiva de futuro, por exemplo no texto 1.

Um aluno conseguiu identificar, no artigo 4, o uso da política externa de governos anteriores para justificar a do atual governo. Ou seja, o passado justificaria o presente.

Imaginamos que, em outras vezes, esta atividade poderia ser realizada em sala, com uma mediação do professor. Talvez, a possibilidade de leitura coletiva pudesse produzir um resultado mais satisfatório e uma discussão mais profunda já que se trata de uma atividade muito importante onde os alunos iriam transpor as habilidades que aprenderam e adensaram em suas redações e com o filme, para textos de política e história atual.

Por fim, avaliamos o conjunto da atividade como positivo. A ideia de pesquisar a partir de uma atividade pedagógica, e ao mesmo tempo elaborar a atividade partindo de uma pesquisa foi muito enriquecedora. Também avaliamos que os alunos consideraram positiva. Alguns disseram que ainda não tinham participado de atividades que buscassem analisar filmes tecnicamente, debatendo com mais profundidade este tópico.

Ainda avaliamos como muito positiva a atividade das redações. Já expomos vários argumentos de nosso ponto de vista. Entendemos que a percepção dos alunos também foi positiva. A maioria disse que gostou de refletir sobre suas experiências para escrever e também de, após a devolução das redações, tentar encontrar os elementos que tínhamos debatido em sala.

Considerações Finais:

Este trabalho foi desenvolvido a partir de questões suscitadas ao longo de minha trajetória profissional e ingresso no curso de mestrado. A crítica da prática pedagógica sempre foi um elemento presente em minha experiência profissional, mas as disciplinas da pós-graduação foram fundamentais para ampliar estas possibilidades de questionamento e transformar inquietações em pesquisa e desenvolvimento de uma sequência didática transformadora da noção de tempo e tempo histórico dos docentes.

Entre os muitos debates gerados, percebemos que a questão do tempo, tão importante para a ciência histórica, era quase que negligenciada no cotidiano profissional. Pensar sobre como nós professores mobilizamos, esquematizamos, organizamos e narramos o tempo, foi um elemento fundamental que me levou a reavaliar minhas próprias práticas pedagógicas.

Neste trabalho, construí uma sequência didática que, a partir de atividades desenvolvidas junto aos alunos, fosse capaz de levar um olhar mais complexo em relação as maneiras como o tempo e a temporalidade podem ser utilizados na construção de narrativas históricas.

Buscamos construir e pensar estas atividades a partir de reflexões teóricas e práticas que nos ajudassem a pensar o tempo, como nos relacionamos com ele e como o ensino de história pode abordar estes temas.

Dentre as referências docentes, destacamos as categorias de Koselleck (2006) “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”. Estas muito importantes, pois permitiram que construíssemos um olhar mais sofisticado e complexo no entendimento das múltiplas percepções temporais de nossos alunos. A ideia potente do tempo como “experiência” humana e de que a construção desta é marcada por elementos passados e por expectativas sobre o futuro foram essenciais para a pesquisa.

Também as reflexões de Gabriel (2012b) acerca do pensamento de Paul Ricoeur e seu entendimento do tempo como uma narrativa contribuíram neste processo de pesquisa, extremamente necessário para que a sequência didática fosse pensada e executada da maneira que apresentei nesta dissertação. Esta contribuição foi de grande valia para pensar nas redações dos alunos e na curta metragem como elementos de nossa sequência didática. Explorar duas formas de narrativa e buscar

nelas usos diferenciados do tempo. Após muitas leituras e reflexões, este nos pareceu um bom caminho pedagógico a ser seguido.

O curta *Barbosa* (1988) apresenta uma riqueza de possibilidades tanto para refletir sobre o uso do cinema nas aulas de história, quanto para pensar o tempo enquanto construção narrativa e uma experiência. Por ser um curta com aproximadamente com 12 minutos de duração, ele foi escolhido porque se encaixa bem na divisão do horário escolar, em tempos de 50 minutos. Muitas vezes longas metragens ou não são passados na íntegra, ou falta tempo para um debate mais aprofundado ou, então, toma muitas aulas e isso acaba prejudicando o cumprimento do currículo da disciplina, fato que, dependendo da escola, pode trazer problemas para o professor. Sua montagem e construção narrativa do curta *Barbosa*, baseada em diferentes recursos audiovisuais, pode despertar debates acerca da estrutura fílmica, dos gêneros cinematográficos, montagem e edição. Como dissemos: pensar de maneira mais complexa a obra cinematográfica. Mas, o tema do filme também foi fundamental para a sua escolha. Tendo como elemento central da ficção uma viagem ao passado e a perspectiva de mudar o futuro, o curta torna possível construir questões acerca do tempo e de seus usos narrativos. Trata-se de uma história bastante fértil para a discussão de tempo e também abre o interesse dos alunos já que trata de futebol, tema sempre popular entre os discentes.

A pesquisa se desenvolveu norteada pela construção de atividades, uma sequência didática, com esses dois elementos centrais: as narrativas dos alunos e uso do curta. O objetivo, como já destacamos, é que após estas atividades os estudantes fossem capazes de identificar como as categorias do tempo são mobilizadas na construção de diferentes tipos de narrativa, sejam elas textuais ou fílmicas.

Nossa atividade inicia com a escrita de uma redação, onde os alunos escreveriam sobre “sua história”, de maneira livre, da forma que eles entenderem que este comando significa. Depois uma atividade com o curta *Barbosa*, seguido de debates a partir do filme em si e de algumas perguntas elaboradas previamente. Como uma forma de avaliar o quanto nossos objetivos tinham ou não sido alcançados, pensamos em 2 atividades finais. Uma análise de suas próprias redações e uma análise de uma coluna de jornal, justamente buscando quais elementos temporais são mobilizados para construir as duas narrativas.

O trabalho de análise das redações foi extremamente enriquecedor para minha

experiência docente. Reforçando uma ideia destacada no capítulo anterior, em geral a experiência de professor, em especial da educação básica, vem se tornando cada vez menos humanizada. Pela quantidade de turmas e alunos, torna-se muito difícil perceber individualidades. Identificar naquele “mar” de seres humanos suas particularidades. Poder ler suas visões de si e do mundo, pelas suas palavras, resgata um pouco uma questão chave, em nosso entendimento: a educação é antes de tudo uma prática entre pessoas.

Esta atividade mostrou-se muito positiva e acreditamos que alcançou seus objetivos. Podemos com ela afirmar que, existe na juventude uma multiplicidade de sentidos para o tempo. Desta forma, nos afastamos de alguns autores abordados, cuja hipótese caminhava para uma ausência de expectativas para o futuro, ou de uma incapacidade de mobilizar os três elementos do tempo, passado, presente e futuro.

Consideramos, no momento, que a exibição do curta atendeu nossas expectativas. Conseguimos desenvolver bons diálogos acerca dos elementos cinematográficos e dos elementos do tempo no filme. Nosso questionário permitiu explorar mais o entendimento dos alunos acerca do curta.

Ao final, avaliamos que o resultado do debate do filme alcançou um êxito limitado. Acreditamos que pelas respostas limitadas e pouco criativas, talvez algumas questões precisassem de uma reelaboração ou os caminhos escolhidos na condução do debate precisassem explorar outros elementos.

Refletimos que a abordagem de elementos mais ligados aos sentimentos e à memória afetiva dos dois personagens principais, o viajante e o goleiro Barbosa, talvez permitissem uma maior criatividade, por exemplo, para perceber narrativas temporais diferentes no curta. Também imaginamos que um exercício, mesmo que oral, de criar um relato do viajante nos mesmos moldes que eles criaram poderia ser interessante e ser incluído numa próxima vez.

A atividade que deseja estimular a criatividade na recriação gráfica da passagem temporal do curta, realmente precisa de uma mudança de enunciado, pois seu entendimento, acreditamos, foi equivocado. Contudo, ao percebermos esta má orientação, explicitamos melhor já durante a atividade proposta.

Nossas avaliações finais também contribuíram para uma caracterização de sucesso parcial da sequência como um todo. Percebemos que os alunos conseguiram identificar marcadores temporais múltiplos em suas redações: afetos, família, traumas, sofrimento, entre outros. Tais marcadores os auxiliaram nas noções de passado,

presente, futuro, simultaneidade, etc. Porém poucos conseguiram também percebê-los na narrativa como um todo e pensar quais estruturas temporais foram utilizadas.

Nas análises dos artigos, última atividade, podemos perceber algo semelhante. A dificuldade em perceber as relações entre passado, presente e futuro, em especial, quando referências ao futuro são feitas de forma não direta. Esta atividade de conclusão significaria a transposição dos conhecimentos adquiridos através da redação e do debate do filme para a análise histórica. Contudo, sabemos que este desafio é algo a ser conquistado na longa duração.

Por fim, afirmamos que o processo de preparação e elaboração de toda a pesquisa foi muito enriquecedor. Entendemos que a pesquisa científica no ensino, como em qualquer outra área da ciência, encontrará erros e acertos. Reconhecer nossas limitações é um primeiro caminho para avançar em qualquer pesquisa. E, neste sentido, acreditamos ter alcançado um amadurecimento intelectual e profissional, nem tanto pelos resultados em si da atividade, mas principalmente pela trajetória de desenvolvimento de uma pesquisa em ensino de história, o que em nossos espaços de atuação é algo raro.

Bibliografia:

ABUD, Kátia M. **A construção de um Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino.** História. São Paulo, v.22, n.1, pp. 183 – 193, 2003.

BITTENCOURT, Circe M. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2011.

CAMPO, Mônica B. **Memória e História no curta-metragem Barbosa.** Anpuh – XXIII Simpósio Nacional de História – Londrina, 2005.

FERREIRA, Rodrigo A. **Luz, Câmera e História! Práticas de ensino com o cinema.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FERRO, Marc. **O Filme: Uma contra-análise da sociedade?** In: LE GOFF, J.; NORA, P. (ORG.) **História: Novos objetos.** Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1976. (pp. 199 - 215)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GABRIEL, Carmen T. **Que passados e futuros circulam nas escolas de nosso presente?** In: MONTEIRO, Ana M. et all. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro: FGV, 2012a.

_____. **Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur.** Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 32, nº 64, 2012b. (p. 187-210) .

_____. **Nação, diferença e temporalidade: uma análise discursiva da BNCC de história.** In: CANDAU, V. (org) **Interculturalizar, descolonizar e democratizar: uma educação outra?** Rio de Janeiro: Ed. 7 Letras, 2016. (p.100-125).

HARTOG, François. **Regimes de historicidade. Presentismo e experiências do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013, (p. 9-41).

KOSELLECK, Reinhart. **“Historia Magistra Vitae”. “Espaço de experiência e horizonte de expectativa: duas categorias históricas”. Futuro passado. Contribuição à semântica dos tempos históricos.** Rio de Janeiro: Contraponto; Editora da Puc-Rio, 2006, (p.41-60, 305-327).

MIRANDA, Sônia R. **Aprender e ensinar o tempo histórico em tempos de incertezas.** In: MONTEIRO, Ana M. et all. **Qual o valor da história hoje?** Rio de Janeiro FGV, 2012.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2015.

NOVA, C. O Cinema e o Conhecimento da História. O Olho da História, Salvador, v.2, n.3, p. 217-234, 1996.

OLIVEIRA, B. **“A personagem de ficção e o mundo digital”**. In: Viso: Cadernos de estética aplicada, v. IX, n. 17 (jul-dez/2015), pp. 200-220.

PENNA, Fernando A. **Negociando a distância entre passado, presente e futuro em sala de aula: a relação entre o tempo histórico e a aprendizagem significativa no ensino de história**. Anais do XVI Encontro Regional de História da Anpuh-Rio: Saberes e práticas científicas, 2014.

_____. **Total dúvida sobre o amanhã e o desafio de ensinar história: Concepções de tempo na produção textual de alunos**. História e Perspectivas. Uberlândia, n. 53, 2015. (pp 71-77)

PEREIRA, Mateus; ARAUJO, Valdei. **Atualismo 1.0 – Como a ideia de atualização mudou o século XXI**. MG: Editora SBTHH, 2018.

PEREIRA, L.; SILVA, C. **Como utilizar o cinema em sala de aula? Notas a respeito das prescrições para o ensino de História**. Revista Espaço Pedagógico, v. 21, n. 2, 23 set. 2014

ROCHA, Helenice. **Problematizando a organização do ensino de História**. 2003. <<http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/pesquisapraticaeducacional/artigo/s/artigo2.pdf>> (Consultado em 11/12/2017)

RÜSEN, Jörn. **Aprendizado Histórico**. In: SCHMIDT, Isabel, et all. (Org.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba, ed.UFPR, 2010, (pp. 41-49).

_____. **Pode-se melhorar o ontem? Sobre a Transformação do passado em história**. In: SALOMON, Marlon (org.). **História, verdade e tempo**. Chapecó, SC: Argos, 2011.

SOARES, Mariza de Carvalho. **Cinema e História ou Cinema na Escola. Primeiros escritos**, [s.l.], n.1, 1994, p.1-7.

THOMPSON, E.P. Tempo, **Disciplina de trabalho e capitalismo industrial**. In **Costumes em Comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, (p. 267-304).

VALIM, Alexandre Busko. **História e Cinema**. In: CARDOSO, Ciro, et all. (Org.) **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

ZAMBONI, Ernesta; GUSMÃO, Neusa Memórias do futebol: **A antropologia e a história na formação do pesquisador**. Educere et Educare, Cascavel, v. 2, n. 3, p. 141- 152, jan./jun. 2007.

Anexo I – Artigos para a atividade final dos alunos

1 - Muito além da Fundação Cultural Palmares

Urge mais negros como autoridades institucionais

Carolina Ferreira Galdino - Professora e doutora em relações internacionais pelo Programa de Pós-Graduação San Tiago Dantas (Unesp-Unicamp-PUC-SP)

Para negras e negros no Brasil, não há cavalaria reluzente que nos salve no final. Somos nossa própria salvação, razão pela qual nossa existência fundamenta-se na resistência e necessidade de independência. No cenário organizacional, não contamos com apadrinhamentos. O nosso preparo intelectual nunca se mostra, pela perspectiva do outro, suficiente para a concreta inserção. Quando alcançada, não há permanência em funções de liderança. Em linhas gerais, não temos visibilidade, autonomia propriamente dita. A árdua luta da população negra pela igualdade de oportunidades jamais se estagnou. Contamos com contribuições altamente significativas do professor Milton Santos, de Abdias do Nascimento, da dra. Iracema de Almeida —esta última uma das primeiras médicas negras do Brasil, formada pela Escola Paulista de Medicina. Milton Santos, Abdias do Nascimento e Iracema de Almeida, entre muitos outros, representam de forma exímia e digna a população negra —diferentemente do personagem que recentemente veio à baila como possível presidente da Fundação Cultural Palmares. Objetivando preservar e valorizar os elementos culturais, históricos e sociais da população negra, o governo federal criou, em 1988, a Fundação Cultural Palmares. Nos últimos tempos, a fundação esteve sob ameaça do desmantelamento de seus princípios basilares, por conta da possibilidade de ter como novo presidente um indivíduo que nega um dos maiores horrores que acomete a sociedade brasileira —o racismo. Negar o

racismo existente no Brasil transcende aquilo que se pode compreender como pernicioso. Observa-se, em boa parte da sociedade brasileira, uma dificuldade de compreender três elementos fundamentais: o seu passado, os seus erros e aquilo que chamamos de debate. Se por um lado a luta da população negra jamais findou, por outro a sociedade tornou perene o alheamento sobre a temática racial. O Brasil do século 21 ainda pouco debate a questão da escravidão e a luta pela emancipação de fato, e não somente de jure. A população negra permanece subinserida na sociedade. Isso significa que, no âmbito governamental, o processo decisório não conta com negras e negros. Urge a presença da população negra como autoridades institucionais. Essa necessidade de maior representatividade não é nenhuma novidade. A grande questão encontra-se na inabilidade de parte da população não negra em relação às relações raciais. O debate sobre o racismo não pode ser unilateral, razão pela qual essa não é uma questão somente dos negros, é uma questão da sociedade como um todo. Debate pressupõe escuta, reflexão e, como consequência, ações. Nesse sentido, grande parte da sociedade brasileira pode até nos ouvir, mas não nos escuta. Tal falta de sincronicidade perpetua as ações discriminatórias, a invisibilidade do povo negro e a impossibilidade de uma sociedade equânime. É necessário que a sociedade como um todo compreenda sua própria relevância nesse debate, possibilitando a implementação de ações e a construção de um cenário concretamente mais igualitário. Para o desenvolvimento de um país que foi proletarizado em seu processo de edificação, como no caso do Brasil, é essencial que exista um debate racial concreto e cristalino —caso contrário, o desenvolvimento ficará aquém.

2 - Consciência negra

Senso comum se iludiu com a mestiçagem

14.nov.2019 às 2h00

Nei Lopes - Escritor e compositor popular

O escravismo no Brasil e o colonialismo na África usaram, como estratégia de dominação, fragmentar as populações negras, tanto por etnias e linhagens quanto por categorias sociais. “Dividir para dominar” era a regra. Que, embora verbalizada no sentido contrário, ecoou na atualidade brasileira em setembro último, quando o titular do Ministério da Educação afirmou que no Brasil “não existe povo negro”, e sim “brasileiros de pele escura”. A moderna classificação dos afro-brasileiros como “negros” — mesmo subdivididos em “pretos e pardos” — é uma conquista política e um avanço estatístico: a vasta terminologia antes usada dificultava o mapeamento científico do lugar ocupado pelo segmento afro no conjunto da população, em prejuízo do atendimento às suas necessidades específicas. Nos mais de três séculos de escravismo, a presença africana no Brasil foi ampla e importante. Até que, inviabilizado o sistema, o Império o aboliu; não sem antes promulgar uma lei, em 1850, negando a ex-escravizados o direito à posse e à propriedade de terras e alargando portas à imigração de colonos vindos do exterior. Assim, com um ato abolicionista vazio, desacompanhado de medidas complementares em favor dos emancipados, reforçou-se a exclusão. O senso comum negou essa realidade, iludido pelo argumento da mestiçagem, com o qual ainda se busca provar que no país não existe racismo e, sim, casos eventuais de preconceito. Mas a mestiçagem, conforme o saudoso Clóvis Moura, sociólogo afromestiço, é um fato biológico que não se reflete no campo político da democratização das oportunidades. E a desigualdade se

comprova na rara presença de pessoas negras nas principais esferas de decisão, por circunstâncias quase nunca percebidas em suas razões, as quais se devem ao racismo estrutural, nascido com a nação, e em cujo contexto a posição subalterna do indivíduo negro é tida como natural, normal e até mesmo inerente às suas origens. Em outra linha de pensamento vemos que, já no século 20, as estruturas dominantes desenvolveram ações táticas, partindo do pres-su-pos-to de que, com a imigração europeia, a miscigenação da po-pu-la-ção -iria fa-tal-men-te le-vá-la a um “branqueamento”. Alguns cien-tis-tas e in-te-lec-tuais de renome de-ram sus-ten-ta-ção a es-sa ideia que, avalizada por teses eugênicas, de “aperfeiçoamento” da espécie e higiene, ganhou status de ideo-lo-gia e for-ma de po-lí-ti-ca pú-bli-ca. Tanto que, em 1946, o de-cre-to-lei nº. 7.967 es-tabeleceu o seguinte: “Os imi-gran-tes se-rão ad-mi-ti-dos de con-for-mi-da-de com a ne-ces-si-da-de de pre-ser-var e de-sen-vol-ver o Brasil na com-po-si-ção de sua as-cen-dên-cia eu-ro-peia”. Mas os objetivos não foram alcançados, como comprovam as estatísticas. Observe-se que, em inglês e francês, respectivamente, os termos “nigger” e “négro” são ofensivos por conotarem escravidão. Entretanto, na década de 1930, era introduzido na língua francesa o vocábulo “négritude” pa-ra sig-ni-fi-car: a cir-cuns-tân-cia de se per-ten-cer à co-le-ti-vi-da-de dos afri-ca-nos e des-cen-den-tes; e, mais, a cons-ciên-cia de per-ten-cer a es-sa co-le-ti-vi-da-de e a ati-tu-de de rei-vin-di-car-se co-mo tal. Vem daí a opção do ativismo afro, no Brasil, pelo qualificativo “negro”, como estratégia de aglutinação na luta pela igualdade —e contra a falácia da “democracia racial” brasileira. Negros que fizeram história. Assim, neste momento de repetidas ameaças aos direitos de cidadania, as celebrações da Consciência Negra neste mês de novembro, instituídas por organizações do movimento negro há quase meio século, ganham maior significado. E se justificam quando, parafraseando o poeta e estadista africano Léopold Senghor, afirmamos a existência e a relevância do povo negro —não como expressão de racismo ou complexo de inferioridade, mas sim com a intenção de, em harmonia com outras correntes de

pensamento e ação, construir um humanismo totalmente humano, porque formado por todas as contribuições do ideário progressista, no Brasil e no mundo.

3 - A política externa do governo Bolsonaro está no caminho certo?

NÃO Diplomacia tem dedo podre, erra sistematicamente

18.jan.2020 às 2h00

Rubens Ricupero - Diplomata, ex-embaixador do Brasil em Washington (1991-1993) e Roma (1995); ex-ministro do Meio Ambiente e da Fazenda (1993-1994 e 1994, governo Itamar)

Toda diplomacia deve ser julgada pela correta percepção da realidade mundial e pela capacidade de produzir resultados em favor do país. A diplomacia do governo atual falha nos dois requisitos. Na crise entre Irã e EUA, por exemplo, o governo errou duplamente. Endossou um ato de terrorismo de Estado e hostilizou a vítima, país que é um dos principais mercados brasileiros no Oriente Médio. Em uma questão que ameaça a paz mundial, o Brasil deveria agir como força construtiva de moderação e equilíbrio. Em vez disso, o governo se precipitou ao aprovar uma ação irresponsável, o que até os aliados militares dos norte-americanos se abstiveram de fazer. A melhor garantia aos direitos brasileiros está num sistema mundial baseado em leis e instituições, ameaçado mortalmente pelas iniciativas unilaterais do governo dos EUA. Jair Bolsonaro sacrifica os objetivos permanentes do Brasil ao prestar à obra de demolição do governo Donald Trump colaboração contrária ao interesse nacional. A diplomacia bolsonarista tem dedo podre, erra sistematicamente ao avaliar situações. É por isso que o presidente acerta mais quando recua do que quando avança. É enorme a lista de absurdos abandonados ou corrigidos: oferta de bases aos EUA; anúncio de saída do acordo do clima de Paris;

intenção de mudar a embaixada de Tel Aviv para Jerusalém; declarações hostis aos chineses e aos árabes; nomeação frustrada de Eduardo Bolsonaro como embaixador em Washington; e apostas em alianças falidas (Macri, Salvini, Netanyahu, o chileno Piñera, o venezuelano Juan Guaidó). Quando não volta atrás, é pior. As ofensas à França e a Macron põem em risco o acordo do Mercosul com a União Europeia; a antipolítica ambiental na Amazônia ameaça causar represálias de importadores; e a defesa das sanções americanas deixa o país isolado contra a quase unânime opinião universal. Sem motivo concreto, o governo demoliu a amizade com a Argentina, cuja construção, desde a solução do problema de Itaipu, em 1979, custou 40 anos de esforços a sete governos sucessivos. Trata os vizinhos não com a solidariedade de que precisam em hora difícil, mas com a arrogância com que nos tratavam as grandes potências. A personalidade política cultivada pelo presidente, por seus filhos e por assessores se caracteriza pela agressividade interna e externa. É o oposto das qualidades “diplomáticas” exigidas pela convivência internacional. Infelizmente, o chanceler agrava, em vez de compensar essa “antidiplomacia”. Na raiz das dificuldades encontra-se uma ideologia de extrema direita que distorce a complexidade do mundo, reduzindo-a, de forma simplista, a uma suposta ofensiva contra a cultura judaico-cristã. Alienada da realidade social dentro e fora do país, essa ideologia isolou o Brasil no mundo. Converteu-o em pária ambiental e dos direitos humanos, dilapidou o prestígio e patrimônio de “poder suave”, ou “soft power”, acumulado em décadas. O governo Jair Bolsonaro agrava a queda de exportações e a piora da balança de pagamentos ao multiplicar atritos com parceiros. Agora que Donald Trump começou a obrigar a China a desviar em favor dos americanos compras que fazia do agronegócio brasileiro, não terá a quem se queixar, pois o governo Trump, do qual é subserviente servidor, desmantelou o mecanismo de solução de litígios da Organização Mundial do Comércio. Sem motivo concreto, o governo demoliu a amizade com a Argentina, cuja construção, desde a solução do problema de Itaipu, em 1979, custou 40 anos de esforços a sete governos sucessivos. Trata os vizinhos não com a

solidariedade de que precisam em hora difícil, mas com a arrogância com que nos tratavam as grandes potências. A personalidade política cultivada pelo presidente, por seus filhos e por assessores se caracteriza pela agressividade interna e externa. É o oposto das qualidades “diplomáticas” exigidas pela convivência internacional. Infelizmente, o chanceler agrava, em vez de compensar essa “antidiplomacia”. Na raiz das dificuldades encontra-se uma ideologia de extrema direita que distorce a complexidade do mundo, reduzindo-a, de forma simplista, a uma suposta ofensiva contra a cultura judaico-cristã. Alienada da realidade social dentro e fora do país, essa ideologia isolou o Brasil no mundo. Converteu-o em pária ambiental e dos direitos humanos, dilapidou o prestígio e patrimônio de “poder suave”, ou “soft power”, acumulado em décadas. O governo Jair Bolsonaro agrava a queda de exportações e a piora da balança de pagamentos ao multiplicar atritos com parceiros. Agora que Donald Trump começou a obrigar a China a desviar em favor dos americanos compras que fazia do agronegócio brasileiro, não terá a quem se queixar, pois o governo Trump, do qual é subserviente servidor, desmantelou o mecanismo de solução de litígios da Organização Mundial do Comércio. Sem motivo concreto, o governo demoliu a amizade com a Argentina, cuja construção, desde a solução do problema de Itaipu, em 1979, custou 40 anos de esforços a sete governos sucessivos. Trata os vizinhos não com a solidariedade de que precisam em hora difícil, mas com a arrogância com que nos tratavam as grandes potências. A personalidade política cultivada pelo presidente, por seus filhos e por assessores se caracteriza pela agressividade interna e externa. É o oposto das qualidades “diplomáticas” exigidas pela convivência internacional. Infelizmente, o chanceler agrava, em vez de compensar essa “antidiplomacia”. Na raiz das dificuldades encontra-se uma ideologia de extrema direita que distorce a complexidade do mundo, reduzindo-a, de forma simplista, a uma suposta ofensiva contra a cultura judaico-cristã. Alienada da realidade social dentro e fora do país, essa ideologia isolou o Brasil no mundo. Converteu-o em pária ambiental e dos direitos humanos, dilapidou o prestígio e patrimônio de “poder suave”, ou “soft power”,

acumulado em décadas. O governo Jair Bolsonaro agrava a queda de exportações e a piora da balança de pagamentos ao multiplicar atritos com parceiros. Agora que Donald Trump começou a obrigar a China a desviar em favor dos americanos compras que fazia do agronegócio brasileiro, não terá a quem se queixar, pois o governo Trump, do qual é subserviente servidor, desmantelou o mecanismo de solução de litígios da Organização Mundial do Comércio.

4 - A política externa do governo Bolsonaro está no caminho certo?

SIM Houve avanços nas pautas econômica e política

18.jan.2020 às 2h00

Alberto Pfeifer - Coordenador-geral do Grupo de Análise da Conjuntura Internacional (GACInt) do Instituto de Relações Internacionais da Universidade de São Paulo (IRI-USP)

A política externa é a vertente das políticas públicas caracterizada pela relativização do atributo da soberania. No espaço exterior, o contraste de poder entre os Estados exige transigir em relação à soberania e aos interesses dos demais. Os objetivos nacionais nem sempre podem ser alcançados em sua totalidade: a soberania terá que ser flexibilizada por meio da adesão a normativas compartilhadas, que redundem em ganhos individuais e coletivos ao longo do tempo. Cada país adota calendários próprios de rotação administrativa. Novas gestões definem sua agenda internacional conforme a hierarquia de valores e de prioridades que lhes pareçam pertinentes. Para ter eficácia, qualquer pauta governamental externa carece estar assentada sobre o trilho sólido e perene da razão estatal. No Estado democrático de Direito, a política externa deve guiar-se pelos princípios da legalidade e da legitimidade. A legalidade impõe cumprir a Constituição. A legitimidade reflete-se no seguimento do plano de

governo e na efetividade: o êxito de cada movimento, ou de seu ajuste, valida o prosseguimento da abordagem adotada. Conforme a lei, uma política externa será eficaz se seus resultados estiverem coerentes às propostas de governo. A avaliação objetiva da política externa deve focar no que ela é. Mensurá-la pelo que ela deveria ser é incorreto, do ponto de vista analítico. Avaliar o desempenho no ano inaugural da gestão demanda critério e cautela. Declarações e atos isolados requerem a compreensão de que os padrões de comunicação atuais facilitam o contato direto e instantâneo dos governantes com a população. Proliferam espaços de manifestação de veridades efêmeras. Tomar um “tweet” ou uma fala improvisada pelo seu valor de face é, no mínimo, ingênuo. Atente-se que o padrão geral de inserção internacional do Brasil transformou-se no início do século 21. Ao longo do século 20, a política externa foi baseada no consenso do crescimento autárquico. Sua função era a de limitar a ingerência do mundo sobre a capacidade de promoção da industrialização voltada ao consumo interno. A partir da eleição de Lula, sincronizou-se a ação externa ao ciclo eleitoral. O direcionamento permanente da razão de Estado subordinou-se à opção partidária legitimada pelas urnas. Surgiram iniciativas afastadas da neutralidade costumeira da diplomacia brasileira, conquanto dotadas de plena legitimidade democrática. O governo de Jair Bolsonaro segue o padrão inaugurado por Lula. Bolsonaro propôs a condução liberal da economia, aprimorando o funcionamento da lógica de mercado e da livre iniciativa, e a redução do papel do Estado. Sua pauta político-social é de matriz conservadora, da primazia dos valores cristãos ocidentais, do combate ao comunismo e do enfrentamento da criminalidade e da corrupção. Sua postura nos foros multilaterais tem seguido essa orientação no campo dos comportamentos morais. Dando-se o devido desconto do noviciado da gestão, a conclusão é que o encaminhamento é satisfatório. Houve avanços na pauta econômica e política. Nas relações internacionais, o único erro fatal é a irreversibilidade, que leva à cessação do diálogo e ao conflito. Atos equivocados mostraram-se reparáveis, tais como a postura açodada em relação à questão venezuelana e a mudança

de sede da embaixada em Israel. Da pauta ambiental, fustigada no episódio dos incêndios na Amazônia, ficou a lição de que vale mais a pena enfrentar os desafios com sobriedade e no seu devido tempo. Do balanço da ampla legalidade, da legítima coerência, da permeabilidade ao ajuste, pode-se esperar que, entre percalços e correções, a política externa seguirá no rumo certo dada a característica pragmática dos regimes democráticos contemporâneos.

Anexo 2 – Trabalhos do Alunos

DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
DOM	LUN	MAR	MIE	JUE	VIE	SAB
☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

--	--	--

Eu gosto de bolo, é extremamente difícil contar a minha história então é mais fácil começar por algo que eu sempre disse, é que eu sempre gostei muito de bolo.

Em outras letras eu dizia que não sabia o que falar é por não saber o suficiente ou por não entender a complexidade da história, talvez dessa vez seja por eu conhecer cada detalhe dela, acho que viver uma história torna ela mais difícil de ser contada.

Acho que eu sempre fui isso, a confusão e facilidade em enrolar quando não sei falar sobre algo.

Eu vivi, não que tenha acabado, mas como qualquer outra pessoa, eu vivi. Eu brinquei, corri, dancei, chorei quando desabei que meu pai tinha uma esposa e uma família, mas não se preocupa não, eu me acostumei e tá tudo bem já.

Mudei de colégio algumas vezes, entendi que crianças podem não ser tão gentis, o que foi ruim por carregar vestígios disso até hoje. Tive meu primeiro namorado, um príncipe (no começo) aprendi que as vezes é necessário deixar algumas pessoas para não deixarmos de ser nós, e aos poucos fui entendendo que me amar era mais importante que amar outras pessoas, o amor próprio é algo do qual ainda trabalho constantemente.

Cresci, e isso tem sido uma das coisas mais difíceis de aceitar, mas eu me orgulho, me orgulho de ter me livrado de um relacionamento abusivo, por ter encontrado a melhor parte de mim em um palco, por aceitar e entender que meu coração não ama gênero e sim



* * * * *

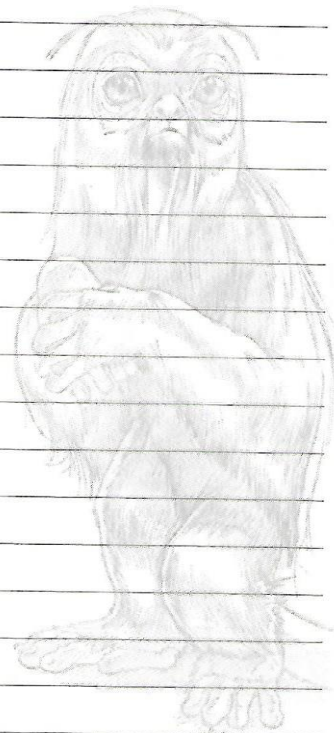
Dom Seg Ter Qua Qui Sex Sáb

__/__/__

minha História

~~Eu amo meu pai e minha~~

Tenho 17 anos, com os próximos 18 e almejo um diploma de administração, assim acho um pouco difícil pois eu trabalho e conciliar escola com trabalho é muito difícil, mas é preciso



FANTASTIC
BEASTS
and WHERE
to FIND THEM

FANTASTIC BEASTS AND WHERE TO FIND THEM characters, names & related indicia © & TM WBEI (s) 16

S T Q Q S S D

12/02/2020

Rio, 12/02/2020

Tema: Minha história

nome:

Turma:

Profº: Leon Neves

Na hora
do Almoço

Então, primeiramente bom dia. Vim aqui por meio desta redação contar um pouco da minha história, ou pelo menos tentar né.

Tudo começa no dia 30/04/2020 às 12:20, nasci ^{por causa do cordão umbilical} desmaiado e remado, eu acho que por isso que meu parto foi cesárea e tem uma história também, na verdade não duas, tem inúmeras. O médico (Obstetra) colocou tipo uma buzina pra eu acordar e eu fiz xixi literalmente um pouco depois que acordei, foi exatamente no médico. Enfim, nasci, graças a Deus, tive uns problemas respiratórios mas ficou tudo bem depois.

Um ano me passou, na verdade comecei um pouco antes, um detalhe, com alguns meses fui para a creche, não me adaptei e com um ano fui para a escola estudar, sim, eu fiquei 1 semana pra creche, comecei a estudar cedo talvez.

Acelerando mais, estudei em Santa Tereza por 4 anos, comecei a ler e escrever nessa faixa com 4/5 Anos, mudei pra Lapa, fiz natação.

spiral

S T Q Q S S.

inclusive lá começa minhas histórias de vômito, até hoje fico nervoso com as coisas e tenho gastrite mas não vomito mais, antes era pior, vomitava antes de ir pra horta e pra escola por puro nervosismo e ansiedade, e na lem ruim, vomitava a piscina toda mas indo pra parte boa, ganhei muitas medalhas, a horta da ACM me ajudou muito, fiz desde os 2 anos e parei com 9 anos.

Com 4/5 anos também me mudei pra centro e entrei no liceu no Jardim 3, no meio do ano de 2003, como eu não gostava de atrapalhar as pessoas e dar trabalho, o que eu tinha que fazer no banheiro fiz na sala e não feixei exim, tinha 5 anos né, até recuei ajuda da professora. Um tempo se parou, me formei, parei pro 1º Ano, no 2º já pude ver minha certa dificuldade em exatas, mas tudo certo, os anos foram passando, fui criado com bastante música brasileira, pagode, internacional, por isso sempre tive uma fixação por isso pelo internacional, além de que via muito filme internacional, só depois de alguns anos que descobri mais sobre a cultura brasileira de tanto que eu ficava ouvindo e vendo coisas em inglês, era realmente estranho, mas fui descobrindo, principalmente os clássicos brasileiros. Desde pequeno também gosto do áudio visual, não fui chegado a ler muito na escola tanto que sou mais de humanas e biológicas, desde pequeno também sou fã de festas e casamentos.

T Q Q S S D

//_

mesmo tempo, amo música, ler série, fazer vôlei e academia, inclusive fiz vôlei por um pouco mais de 1 ano.

Sou uma pessoa gente boa que gosta de ver todos bem, simpática, bem tranquila, nunca dei trabalho, eclética, organizada, focada, faço graça em alguns momentos mas não todos, sei ser sério também, gosto muito de estudar e inclusive nunca vou esquecer do que um cara me disse quando fui tirar foto 3x4 no Batalhão da Polícia "A maior arma do homem é o contentamento", sou muito perseverante com as coisas, vou até o fim, gosto de ver os outros felizes e eu também claro, sempre estou de bem com a vida, que procura sempre valer tudo em minha volta, gosto bastante de comer acho que porque há o horário do almoço.

As palavras que prezerei na minha vida são: Amor, respeito e verdade, acho muito importante.

Meu sonho agora é ser bem sucedido, entrar pra uma faculdade, ainda não sei ao certo em qual área seguir, mas tô decidindo. Quero trabalhar também, no caso, na Marinha, por conta da estabilidade e por ter família que já foi da Marinha.

Admiro muito minha mãe, minha rainha, que sempre lutou e luta até hoje por mim e pela nossa estabilidade, guerreira de mais, todo dia chamo ela pra reunião e ela vai, instala o Inu



DATA/FECHA / /
S/L T/M Q/W Q/J S/V S/S D/D

Tema: Minha História

Eu nasci dia 28 de maio de 2004, já comeci minha quarenta e sete morrendo no meu parto porque eu engoli água do parto. Quando eu tinha dois anos eu comeci no primeiro do fundamental, no meio do ano eu mudei de escola, depois mudei pra minha terceira escola, lá era no centro mas eu morava em cabias, mudei de escola de novo pq nos mudamos pra meus irmãos ficaram perto de onde estudavam (são 3 irmãos, Yuri, Allan e Yara, que tem 28, 27 e 22 anos respectivamente) nesse ano nessa casa foram os mais felizes que eu passei com meus irmãos, mudei de escola de novo e lá não mudou muita coisa em relação ao ensino, eu sempre sofri muito bullying e lá não foi diferente, a única coisa boa de lá foram os amigos que eu fiz, pensei que nunca mais veria eles mas hoje em dia estudo com alguns, mudei de escola mais uma vez e lá eu passei os próximos dois anos da minha vida, com 8 anos por pessoas terem bem mais afeições comigo, julgaram e humilharam cada pedacinho do meu corpo e da minha personalidade, naquele ano a minha relação com minha mãe não táva muito boa pq eu não ia muito bem na escola, eu parei de desenhar, parei de jogar video game, não falava mais com meus irmãos, depois eu comeci a pensar muito sobre o meu futuro, eu não parava de pensar em tudo que poderia dar errado, no ano seguinte eu me mudei de novo e mudei de escola, com isso eu retornei o meu amor por coisas que eram tão preciosas pra mim. Com ano faz 5 anos que eu entrei nessa escola, nesse meio tempo meu irmão Yuri se mudou, minha irmã Yara (que também se mudou) me adotou um gato que eu amo muito, hoje eu tô mais empenhada do que nunca em construir a minha vida baseada em coisas



© MARVEL

S T Q Q S S D

12/02/20

Tema: Minha história

Nasci em ~~em~~ uma família pobre, e desde cedo presenciei muitas brigas entre meu pai, até que quando eu complei 7 anos eles se divorciaram.

Eu, minha mãe e meu irmão saímos de casa e fomos morar de favor na casa de amigos, lá nos ensinaram o que é passar fome e frio. Meu pai desde então deixou de se importar comigo, e com o meu irmão. Minha mãe batalhando pra dar tudo de bom e dar melhor pra eu e meu irmão.

Em 2010 conseguimos nossa cozinha, minha mãe havia caído novamente e estava tudo bem, estávamos todos felizes, afinal eu tinha ganhado um pai, mas infelizmente em 2013, em um tentativa de assalto, meu pai foi roubado e q' foi tudo de novo quebrado. Meu pai ficou um mês internado até que no dia 18/04/2013 ele nos deixou devido a uma pneumonia e infecção hospitalar. Meu mundo desabou, fiquei muito mal nos segui muito tempo. Após depois minha mãe se apaixonou novamente mas eu fiquei viciado, então confesso que foi difícil e tocou meu coração mas com o tempo meu coração como breu novamente e hoje eu posso

S T Q Q S S D

_____ / _____ / _____
dizer que tenho uma família.

Hoje meu irmão tem sua casa própria, tá fazendo a pós graduação na faculdade e eu tô estudando me formando no ensino médio.

Apesar de tudo que passamos, dos noites sem dormir, dos dias de luta, tudo valeu a pena. Hoje eu posso dizer que sou feliz. E meu pai? Com tudo como antes, vigiando os filhos.

Piso 12/02/20

Tema: Minha história

Eu vou começar contando que eu nasci de 7 meses, obviamente fui uma bebê prematura e passei por muitas dificuldades, mas graças a Deus consegui superar. A partir daí eu já não sei de muita coisa porque não lembro, mas sei que desde pequena, eu estive no dício. Hoje em dia ajudo minha mãe em casa cuidando de crianças, dício sempre foi a minha 2ª casa que sempre me abrigou de uma forma maravilhosa e eu sou grata a todos os funcionários por isso. Tenho 16 anos e faço aniversário dia 2 de abril, minha vida toda praticamente eu morei no balança, mas tirando a casa do meu pai, eu morei menos de 1 ano em Niterói e no Santo Cristo (morreu do pinto). Até o final de 2016, que meu pai infelizmente faleceu e eu, minha mãe e minha irmã fomos morar na casa que ele vivia, na Lapa. Meus pais sempre tiveram problemas graves de saúde, mas a morte do meu pai foi algo que eu não esperava, e sei que é algo que eu nunca vou aceitar.

A partir daí tudo ficou mais difícil por não ter a companhia dele, mas acho que tô indo bem. Eu sou uma menina muito boa e sempre só me feio em relação a amizade e qualquer outro tipo de relação. Namorei por quase 1 ano, mas foi algo muito imaturo mas precisei de aprendizado.

Final de 2018 para cá eu comecei a sair, e ~~por isso~~ apesar das pessoas que me feriram, eu contei muita gente por também, que me fazem feliz até hoje. E nesse tempo eu fiz tatuagem, gostei de cinema e sempre que do eu tô saindo, porque não sou coisa, além, fuiu aprendendo.

data
fecha

D	S	T	Q	Q	S	S
D	L	M	M	J	V	S

12/02/2020

Minha história em linhas

Minha história talvez não ~~seja~~ das mais emocionantes, interessantes e fáceis de se escrever. Nasce da minha mãe Francisca e do meu Pai Elton, ambos de Vitória muito pobre mas que com o esforço e trabalho conseguiu se estabelecer financeiramente.

A gravidez da minha mãe aos 41 anos não foi nada fácil, afinal minha mãe já tinha perdido outros filhos ^{numa} ~~em~~ ^{uma} antiga gravidez e meu pai já tinha perdido um filho com menos de 10 anos em outro casamento. Logo, da para perceber que todos os pais correm que costumam tentando me controlar demais.

Na minha infância, sempre fui um ~~garoto~~ ^{garoto} calmo e com raciocínio muito rápido, onde me destacando pela minha inteligência. Em toda minha vida estudei em 3 escolas: Filia Kul. (o fundamental / todo), Celestino (onde estudei por menos de 1 mês) e por fim o Luce (onde estou atualmente e que talvez essa seja minha última semana).

Por um garoto calmo e inteligente, creio que sentia que por mais que eu tenha amigos importantes, não sentia que marcava a vida de cada um. Isso me fez moldar a minha personalidade, onde eu sempre ~~seja~~ ^{seja} lembrado positivamente fazendo piadas ridiculas ou palhaçadas para quem sabe assim arrancar uma lembrança boa de alguém da época da vida. Talvez eu esteja longe de ter uma infância triste como em vários filmes ou uma família difícil mas isto ao máximo me por para baixo pois sei do meu potencial. Por falar da necessidade que meus pais passaram, acho que meu sonho de vida seja dar um vida boa para...

data
fecha

D	S	T	Q	Q	S	S
D	L	M	M	J	V	S

eles, o máximo para eles pararem de trabalhar e assim
 recompensar tudo o que eles fazem por mim. Eu tanto que
 tenho me tornando cada vez mais preguiçoso com o
 passar dos anos, não que o seja hoje não, mas porque
 acho que talvez a colégio não seja muito de mim, onde
 por muitos anos tenho passado em tudo até o 3º
 B. Essa semana tenho a oportunidade de entrar num
 colégio curso, que por mais que seja meu último ano,
 acho que talvez seja uma boa para quem sabe seguir
 a carreira que eu quero (direito), foi que futebol
 não deu certo (cheguei a ser formado e não desisti
 ainda, mas acho que seja um pouco tarde).

A minha história deveria começar no dia do meu aniversário, no dia em que eu nasci, mas eu estaria falando de hospitais e hospitais por tempos 3 anos, e acaba que eu sempre voltei para eles o que me faz pensar que estou num ciclo, e que também irei morrer neles. Como alguém que namora no dia 14 e termina no dia 14 do mês seguinte o ciclo fecha.

Mas acredito que uma história vá além e eu ainda estou no início da minha. Eu amo cantar e dançar e acho que me sinto realizada por essa paixão. Ela me fez conhecer pessoas e lugares, gosto de pensar assim, me fez conhecer você, ele e ela.

Tenho amigos que eu amo muito, mas o tempo passou e se tornaram poucos, como o resto de sopa ralo na panela. Eu tenho um namorado, com ele aprendi e conheci muita coisa, ele me ensinou do que sou capaz e é tanta coisa.

Mas a minha história ainda é parte da primeira página de um diário, está vazia, ou com algumas linhas. Eu ainda sou uma menina esperando me tornar um livro.

Minha história

Nasci em 2002 fui criada por mulheres desde criança que me ensinaram e me educaram da melhor forma que puderam, cresci sem pai, claro que sempre foi que me ensinaram para as outras coisas que meu pai estava aprendendo e não podia acompanhar ele da dos pais, mas não mãe impedia tanto coisa.

Como qualquer negro e mestiça meu primeiro contato com o racismo que eu lembro foi quando eu era muito pequena quando não entendia o porque as crianças me chamavam de maloca ou com da meu cabelo é muito difícil pra qualquer pessoa mas pra criança é coisa fácil, porque não posso explicar tudo sem entender aquilo. Sou bastante igual por todas as coisas ruins que aconteceram por isso me ajudando a ser uma pessoa mais forte igual como as coisas boas.

Só para não falar de coisas ruins também quero falar de coisas boas, quando eu era pequena eu tinha o sonho de ser jogadora de futebol mas me falei que eu era muito ruim, crescendo fui me dedicando me dedicando ao basquete mas depois que se eu quisesse crescer nesse área que eu queria mas eu não queria mas ia ser muito trabalhoso e ia custar muito e sou pobre, também pensei em ser "pro-play" de futebol porém também precisaria de dinheiro, hoje em dia penso em seguir algo relacionado a arte que é algo que gosto bastante.

Anexo 3 – Slides da apresentação do produto final



relacionar

perceber

Barbosa (original)

1988, 12 minutos, Brasil

Curta-metragem sobre um homem amargurado do presente que constrói uma máquina do tempo para tentar evitar a falha do goleiro Barbosa, que tirou a Copa do Mundo do Brasil em plena inauguração do estádio do Maracanã – num episódio traumático para ele na infância e toda a nação. Dirigido por Ana Luiza Azevedo e Jorge Furtado. Disponível no YouTube.



assistir

contar

relacionar

Quanto "tempo" podemos perceber assistindo o filme?

Faça um desenho que mostre como você entendeu que o tempo se desenvolve dentro do filme.

Como o viajante relaciona passado, presente e futuro no filme?

Quais os efeitos de mudar o passado?

perceber

assistir

contar



Como você relacionou os elementos do tempo (passado, presente e futuro) na sua redação?



Escolha dois artigos abaixo e analise como cada um aborda o tempo na narrativa:

- [Muito além da Fundação Cultural Palmares](#)
- [Consciência negra](#)
- [A política externa do governo Bolsonaro está no caminho certo? NÃO](#)
- [A política externa do governo Bolsonaro está no caminho certo? SIM](#)

