



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

REBECCA CAROLINE MORAES DA SILVA

**O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS DE EMPATIA  
HISTÓRICA E MULTIPERSPECTIVIDADE NA UTILIZAÇÃO  
DO FILME “O MENINO DO PIJAMA LISTRADO” EM UMA  
AULA-OFICINA**

---

Londrina  
2018



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO



---

Londrina  
2018

REBECCA CAROLLINE MORAES DA SILVA

**O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS DE EMPATIA  
HISTÓRICA E MULTIPERSPECTIVIDADE NA UTILIZAÇÃO  
DO FILME “O MENINO DO PIJAMA LISTRADO” EM UMA  
AULA-OFICINA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção de título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli

Londrina  
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Silva, Rebecca Caroline Moraes da.

O desenvolvimento dos conceitos de empatia histórica e multiperspectividade na utilização do filme “O menino do pijama listrado” em uma aula-oficina / Rebecca Caroline Moraes da Silva. - Londrina, 2018.  
131 f. : il.

Orientador: Marlene Rosa Cainelli.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Educação Histórica - Tese. 2. Aula-oficina - Tese. 3. Filme histórico - Tese. 4. Conceitos de segunda ordem - Tese. I. Cainelli, Marlene Rosa. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. III. Título.

REBECCA CAROLLINE MORAES DA SILVA

**O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS DE EMPATIA HISTÓRICA  
E MULTIPERSPECTIVIDADE NA UTILIZAÇÃO DO FILME “O MENINO  
DO PIJAMA LISTRADO” EM UMA AULA-OFICINA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção de título de Mestre.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof. Dr. Éder Cristiano de Souza  
Universidade Federal da Integração Latino-  
Americana – UNILA

---

Prof. Dr. Tony Honorato  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Londrina, 23 de fevereiro de 2018.

A João Moraes, *in memoriam*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, força sustentadora do universo, por proporcionar todas as manhãs um novo começo, uma nova oportunidade de semear os princípios do respeito, do amor e da paz.

Agradeço aos meus pais, Valcir e Selma por todo amor e por me darem suporte para a realização deste trabalho. Amo vocês, papi e mami! À minha pequena Gigi, por sua presença e por entender quando estou estressada. Também por ter me permitido acompanhar seu crescimento como amiga acima de ser irmã. Amo você, pequena!

Ao meu menino, por acreditar no meu potencial e me incentivar a fazer o que eu quero e gosto, mesmo quando o mundo diz o contrário. Obrigada, Caio, pelas conversas, pelo companheirismo, por todo apoio e por dividir comigo a estrada da vida; por tudo o que foi, é e será em minha vida.

Aos sogros, Cláudio e Neozeli, por me dedicarem tempo, amor, por me darem uma segunda casa e sentirem orgulho das minhas conquistas como de uma própria filha.

Agradeço à minha orientadora por me ajudar a trilhar esse caminho, por me levantar quando caí e por ter acreditado em mim desde o começo. Marlene Cainelli, seu nome estará sempre guardado em um lugar especial no meu coração.

Agradeço também aos professores que compuseram a banca de Qualificação, Tony Honorato e Éder Cristiano de Souza, por terem aceitado ler o trabalho desta criança no mundo da pesquisa. Meu crescimento tem muito dos apontamentos e conselhos que me deram neste momento importante da pesquisa. Agora agradeço novamente a estes professores por participarem da banca de defesa da dissertação, espero não decepcioná-los.

Agradeço à CAPES pelo financiamento e por possibilitar minha dedicação integral à pesquisa.

Aos colegas do grupo de pesquisa que participaram de todo o meu trajeto e me deram apoio quando precisei. Em especial à minha querida amiga Giovana Maria, por sempre me entender, por me apoiar e ser minha cúmplice na vida. Por fim, obrigada a todos que participaram da minha vida até o momento. “Aqueles que passam por nós, não vão sós, não nos deixam sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.” (Antoine de Saint-Exupéry). Enjoy the journey!

*“Não posso ser professor a favor simplesmente do homem ou da humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais.”*

(Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*)

SILVA, Rebecca Caroline Moraes da. **O desenvolvimento dos conceitos de empatia histórica e multiperspectividade na utilização do filme “O menino do pijama listrado” em uma aula-oficina**. 2018. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

## RESUMO

Esta dissertação se refere a uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina. Tal investigação se encontra no campo da Educação Histórica (BARCA (2001; 2004; 2005), CAINELLI (2012), SCHMIDT (2009; 2015), LEE (2003; 2006), entre outros) e buscou o desenvolvimento de um estudo sobre ensino-aprendizagem em que pudesse ser observado o desenvolvimento dos conceitos de multiperspectividade e empatia histórica. O problema norteador foi a busca dos significados que poderiam ser obtidos por meio da relação entre o filme histórico “O menino do pijama listrado” e a aprendizagem histórica. Para isso, realizamos uma aula-oficina com objetivo de analisar as ideias de alunos do ensino médio sobre os conceitos de segunda ordem que escolhemos. Os objetivos mais específicos foram desenvolver uma aula-oficina que abordasse particularmente a instrumentalização da compreensão contextualizada e tivesse como fonte um filme histórico. A compreensão contextualizada seria concretizada na forma de narrativas nos questionários aplicados, ou seja, na comunicação da compreensão. A pesquisa se desenvolveu à luz da Investigação-Ação (COUTINHO et al, 2009). O corpus documental para análise é formado por Questionários de conhecimentos prévios, narrativas produzidas pelos alunos no estudo principal e anotações de uma roda de conversa realizada com os estudantes. A análise está foi feita por meio da *Grounded Theory* (CHARMAZ, 2009; STRAUSS & CORBIN, 2008) e da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2004; FRANCO, 2005). Concluímos que foi possível desenvolver o conceito de multiperspectividade nesta aula-oficina; o conceito de empatia histórica foi alcançado e demonstrado apenas por poucos alunos, o que avaliamos ter como causa a temática do filme escolhido, que dificulta a compreensão desse conceito.

**Palavras-chave:** Educação Histórica. Aula-oficina. Filme histórico. Multiperspectividade. Empatia histórica.

SILVA, Rebecca Carolline Moraes da. **The development of the concepts of historical empathy and multiperspectivity in the use of the film "The boy in striped pajamas" in a workshop-class**. 2018. 131 p. Dissertation (Master degree in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

## ABSTRACT

This dissertation refers to an ongoing Master's research being developed in the Post Graduation Program in Education at State University of Londrina. Such investigation is related to the field of History Education (BARCA (2001; 2004; 2005), CAINELLI (2012), SCHMIDT (2009; 2015), LEE (2003; 2006), among others) and sought the development of a study about teaching-learning in which was possible to observe the development of multiperspectivity and historical empathy concepts. The research's guiding problem was the search for the meanings that could arise from the relation between the historical film "The boy in the striped pajamas" and historical learning. For that, we did a workshop-class with the goal of analyzing high-school students ideas about the second order concepts we chose. Specifically, the objective was to develop a workshop-class that approached particularly the instrumentalization of contextualized comprehension and had a historical film as the source. The contextualized comprehension would be developed by means of narratives in the applied questionnaires, that is, in the comprehension communication. The research was developed in light of Action Research (COUTINHO et al, 2009). The documentary corpus for analysis is made of previous knowledge questionnaires, narratives produced by the students throughout the main study and annotations from a conversation circle that was made with the students. The analysis was made by means of the Grounded Theory (CHARMAZ, 2009; STRAUSS & CORBIN, 2008) and the Content Analysis (BARDIN, 2004; FRANCO, 2005). We concluded that it was possible to develop the concept of multiperspectivity in this workshop-class; the concept of historical empathy was reached and demonstrated by only a few students, which we considered was due to the theme of the chosen film, that may difficult the concept comprehension.

**Key words:** History education. Workshop-class. Historical film. Multiperspectivity. Historical empathy.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Ciclo da Investigação-Ação de John Elliot .....	17
<b>Figura 2</b> – Diagrama do Encaminhamento Metodológico.....	22
<b>Figura 3</b> – Matriz disciplinar de Jörn Rüsen .....	47
<b>Figura 4</b> – Matriz do pensamento histórico de Rüsen .....	48
<b>Figura 5</b> – Matriz de Rüsen que conjuga o pensamento histórico e a Constituição histórica de sentido.....	48
<b>Figura 6</b> – Explicações sobre a “verdade” em filmes.....	62
<b>Figura 7</b> – Enunciado para a primeira narrativa dos alunos .....	78
<b>Figura 8</b> – Enunciado para a segunda narrativa dos alunos .....	82

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

<b>Tabela 1</b>	– Perfil dos alunos do estudo principal.....	68
<b>Tabela 2</b>	– Universo cultural dos alunos do estudo principal .....	69
<b>Tabela 3</b>	– Questão 1 de Conhecimentos Históricos .....	71
<b>Tabela 4</b>	– Questão 2 de Conhecimentos Históricos .....	72
<b>Tabela 5</b>	– Questão 3 de Conhecimentos Históricos .....	73
<b>Tabela 6</b>	– Questão 4 de Conhecimentos Históricos .....	74
<b>Tabela 7</b>	– Questão 5 de Conhecimentos Históricos .....	75
<b>Tabela 8</b>	– Questão 6 de Conhecimentos Históricos .....	75
<b>Tabela 9</b>	– Questão 7 de Conhecimentos Históricos .....	76
<b>Quadro 1</b>	– Modelo de plano de Aula-Oficina .....	15
<b>Quadro 2</b>	– Plano de aula-oficina do Estudo Principal .....	65
<b>Quadro 3</b>	– Primeira narrativa dos alunos.....	82
<b>Quadro 4</b>	– Segunda narrativa dos alunos.....	83
<b>Quadro 5</b>	– Categorias da segunda narrativa dos alunos .....	86
<b>Quadro 6</b>	– Perguntas elaboradas pelos alunos .....	89

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
SS	Tropa de Proteção nazista (Schutzstaffel)
EUA	Estados Unidos da América
BDM	Liga das Moças Alemãs (Bund Deutscher Mädel)
JH	Juventude Hitlerista
INCE	Instituto Nacional do Cinema Educativo
INRP	Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>A RELAÇÃO ENTRE CINEMA E HISTÓRIA</b> .....	<b>24</b>
2.1	RELAÇÃO ENTRE CINEMA, HISTÓRIA E VERDADE.....	24
2.2	RELAÇÃO ENTRE CINEMA E CULTURA HISTÓRICA.....	31
2.3	O FILME “O MENINO DO PIJAMA LISTRADO”: REPRESENTAÇÃO HISTÓRICA NO CINEMA .....	34
2.3.1	A Representação Fílmica e Possíveis Relações com os Estudos Históricos.....	35
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO CAMPO: UMA DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA, EMPATIA HISTÓRICA, MULTIPERSPECTIVIDADE E FONTES EM SALA DE AULA</b> .....	<b>42</b>
3.1	ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA.....	42
3.1.1	Empatia Histórica.....	50
3.1.2	Multiperspectividade em História .....	53
3.2	DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE UM FILME HISTÓRICO E A SALA DE AULA .....	55
<b>4</b>	<b>ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS DE EMPATIA HISTÓRICA E MULTIPERSPECTIVIDADE</b> .....	<b>59</b>
4.1	ESTUDO PILOTO.....	60
4.2	ESTUDO PRINCIPAL.....	64
4.2.1	População do Estudo.....	67
4.2.2	Conhecimentos Históricos dos Alunos .....	69
4.2.3	Atividade Principal do Estudo .....	76
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>98</b>

<b>APÊNDICES</b>	.....	103
APÊNDICE A - Questionário de Conhecimentos Prévios	.....	104
APÊNDICE B - Anotações da Roda de Conversa, por Giovana Maria Carvalho Martins	.....	108
<b>ANEXO</b>	.....	120
ANEXO A - Imagens	.....	121

## 1. INTRODUÇÃO

O interesse pela pesquisa na área da Educação, mais especificamente no Ensino de História, teve início ainda na graduação, quando cursava Licenciatura em História e pude participar do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), a partir de agosto de 2013, no qual tive a oportunidade de permanecer até o final da graduação, no início de 2016. Da mesma maneira, o tema desta pesquisa também emergiu da graduação, quando pude pesquisar a respeito das interligações entre o Cinema – recortando aqui os filmes históricos – e a História no Trabalho de Conclusão de Curso. Nesta oportunidade, analisei o filme “O menino do pijama listrado”, que foi lançado em 2008. A partir deste trabalho, percebi as potencialidades deste tipo de filme, a ficção histórica, na articulação com o ensino de História.

Desta maneira, este trabalho, desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, sob orientação da Profa. Dra. Marlene Rosa Cainelli, teve como problema norteador a busca dos significados que podem ser obtidos, para a aprendizagem histórica, da relação entre a ficção histórica “O menino do pijama listrado” e os sujeitos do aprender (os alunos), tendo como pontos centrais a empatia histórica e a multiperspectividade na história. No desenvolvimento do estudo, a ideia de verdade histórica também foi abordada, tendo em vista que este conceito é parte constituinte do entendimento de que a história pode ser multiperspectivada.

Tendo essa problemática como ponto de partida, nosso objetivo central ao longo da pesquisa foi elaborar um produto de ensino-aprendizagem que buscasse desenvolver os conceitos de empatia histórica e multiperspectividade a partir de um filme de ficção histórica em uma turma de ensino médio. Para isso, nos embasamos nos referenciais teóricos da área da Educação Histórica, a qual se insere no campo do Ensino de História, e que tem como fundamentos o conhecimento histórico e a análise das ideias que são manifestadas “em e acerca da História” (BARCA, 2001, p. 13).

Assim, optamos pela realização de uma aula-oficina. A opção por essa metodologia se deu por ela esta de acordo com os preceitos da Educação

Histórica e, desta maneira, contempla os objetivos e pressupostos adotados por esta pesquisa, os quais serão abordados nos primeiros capítulos desta dissertação.

A aula-oficina se desenvolveu conforme o estabelecido por Isabel Barca (2004), que afirma ser este o modelo adequado para o professor que estiver empenhado em promover o desenvolvimento dos alunos (p. 133). Para isso, o professor assume uma posição de investigador social que deve

aprender a interpretar o mundo conceitual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar positivamente a conceitualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe (BARCA, 2004, p. 133).

Neste sentido, esse encaminhamento metodológico evidencia a verificação dos conhecimentos prévios e também propicia a formação de alunos competentes em História, pois seu planejamento pauta-se no uso de uma fonte histórica para uma

compreensão contextualizada do passado, com base na evidência disponível, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado (BARCA, 2004, p. 134)

Desta forma, encontramos em Barca (2004) três instrumentalizações que, numa visão ampliada, formam indivíduos competentes em História. Essas instrumentalizações são: interpretação de fontes, compreensão contextualizada e comunicação. A primeira diz respeito à aptidão de “ler” fontes históricas, ou seja, interpretar fontes para confirmar ou refutar hipóteses pré-estabelecidas; a segunda se refere à capacidade de compreender situações humanas em diferentes tempos, levantar novos questionamentos sobre a fonte disponível e relacionar o presente com o passado e projetar o futuro; o terceiro, por fim, se relaciona com a habilidade de expressar suas interpretações, expor sua compreensão “com inteligência e sensibilidade” (BARCA, 2004, p. 134-135).

Neste sentido, nossos objetivos mais específicos em relação a esta pesquisa foram de desenvolver uma aula-oficina, tendo como fonte um filme histórico, que abordasse particularmente a instrumentalização da compreensão contextualizada, a ser concretizada na forma de narrativas nos questionários aplicados, ou seja, na comunicação da compreensão e, ainda, analisar se foi possível ou não o desenvolvimento dos conceitos de empatia histórica e multiperspectividade a partir das ideias expressas pelos alunos.

Esses conceitos emergiram da própria fonte histórica escolhida para a aula, o filme “O menino do pijama listrado”, ao partirmos do entendimento de que ambos são partes constituintes da compreensão do conhecimento histórico, pois o uso da fonte fílmica em sala de aula possibilita uma aproximação entre os alunos e a sociedade representada que está afastada pelo tempo, podendo ter seus processos compreendidos a partir de uma longa distância. Neste sentido, o filme enquanto fonte histórica nesta aula-oficina se tornou parte central em nossa pesquisa, levando em consideração o planejamento realizado.

Por se aproximar da perspectiva construtivista de aprendizagem, o modelo de aula-oficina segue a lógica de que o aluno é agente de sua própria formação, que tem seus próprios conhecimentos prévios e diversas experiências que devem ser valorizadas no contexto da aprendizagem. Conforme María Alonso (*apud* REIS, 2013), na perspectiva construtivista,

a construção do conhecimento supõe uma interação activa e produtiva entre os significados que o indivíduo já possui e as diversas informações que lhe chegam do exterior. É um processo mediante a qual o sujeito elabora significados próprios, não se limitando, simplesmente, a recebê-los ou a assimilá-los; assim, constrói, ao mesmo tempo, o caminho específico da sua progressiva evolução (ALONSO, 1996, p. 49 *apud* REIS, 2013, p. 37).

#### Quadro 1 – Modelo de Aula-Oficina

<b>Paradigmas Educativos   modelo de aula-oficina</b>	
<b>lógica</b>	o aluno, agente da sua formação com ideias prévias e experiências diversas o professor, investigador social e organizador de actividades problematizadoras
<b>saber</b>	modelo do saber multifacetado e a vários níveis: . senso comum . ciência . epistemologia
<b>estratégias e recursos</b>	múltiplos recursos intervenientes aula-oficina
<b>avaliação</b>	material produzido pelo aluno, testes e diálogos
<b>efeitos sociais</b>	agentes sociais

Fonte: Barca, 2004, p. 134

A pesquisa se desenvolveu a partir do alinhamento entre as perspectivas de *Grounded Theory*, Investigação-Ação e Análise de Conteúdo, buscando, assim, articular teoria e prática nos momentos de ação e reflexão propiciados por estas vertentes.

A investigação-ação tem como característica “um maior dinamismo na forma de encarar a realidade, maior interactividade social, maior proximidade do real pela predominância da práxis, da participação e da reflexão crítica, e intencionalidade transformadora” (COUTINHO et al, 2009, p. 357). Esta perspectiva se utiliza de um encaminhamento cíclico ou espiralado, variando entre ação e reflexão (COUTINHO et al, 2009, p. 360-361).

As principais características da Intervenção-Ação, ressaltadas por Clara Coutinho et al (2009), são do âmbito metodológico, podendo ser sintetizadas nos itens a seguir: é participativa e colaborativa, prática e interventiva, cíclica, crítica e autoavaliativa (p. 362-363). Isso quer dizer que as pesquisas que seguem nessa perspectiva, de maneira geral, buscam “a melhoria da prática, a compreensão da prática e a melhoria da situação onde tem lugar a prática” (COUTINHO et al, 2009, p. 363).

Assim, esta perspectiva se alinha aos nossos objetivos no sentido de compreender o que acontece na prática de ensino, visando idealmente o aperfeiçoamento do ensino de História, preocupado em formar alunos competentes em História; no sentido atribuído por Barca (2011), ter competência em História significa saber “ler” fontes históricas, saber confrontar fontes, saber selecionar fontes, saber entender o “nós” e os “outros” e saber levantar novas questões a investigar (p. 39-40). Ainda, Barca (2011) lembra que o ponto a ser centralizado pelo ensino de História na defesa da democracia e da liberdade é o de

dar “poder” (empowerment) às pessoas, ao criar gente livre, com ideias próprias e atentas ao que se passa a sua volta em vez de simples “cidadãos-robôs”, muito competentes tecnicamente, mas que pensam o que os media (e outros poderes) lhes “propõem” pensar (BARCA, 2011, p. 40).

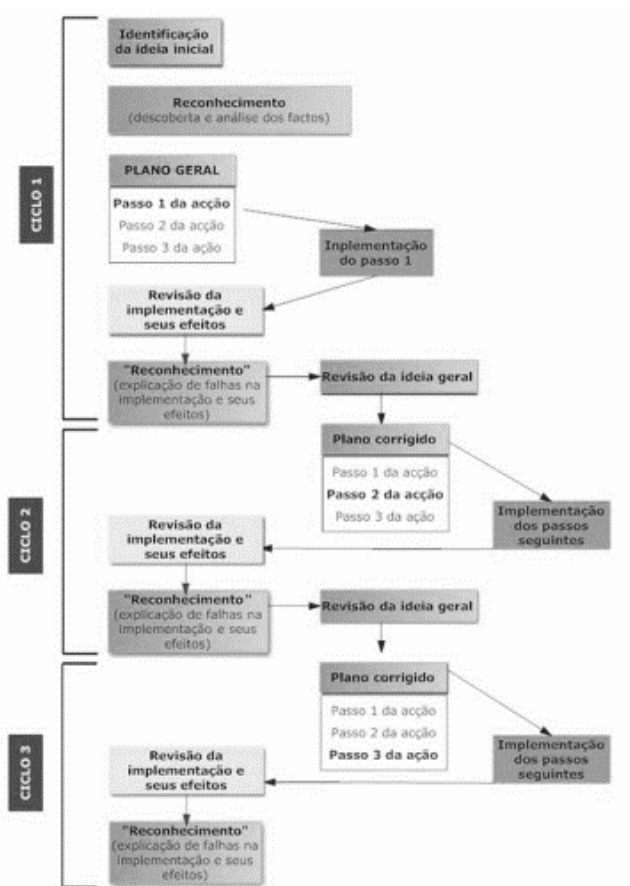
Essas considerações ratificam a necessidade de se pesquisar as ideias que os alunos apresentam na História e acerca dela, fornecendo-os meios de conhecer o passado com a finalidade de pensar e compreender o presente, incidindo no conhecimento emancipatório que Coutinho et al (2009) defendem, “que

pretende pôr a nu as ideologias que condicionam o acesso ao conhecimento e operar activamente na transformação dessa realidade” (p. 357).

Considerando as modalidades de Investigação-Ação apresentadas em Coutinho et al (2009, p. 364-365), esta pesquisa incidiu na fronteira entre a intervenção-ação técnica e a prática. A modalidade técnica aponta para a possibilidade de um indivíduo externo levar à comunidade estudada os objetivos e encaminhamento metodológico a serem implementados. Já a modalidade prática coloca o professor como peça central na condução da investigação. No nosso caso, um pesquisador externo à comunidade escolar em questão leva à escola os objetivos e métodos a se desenvolverem, mas ao mesmo tempo, assume o papel do professor na condução da investigação.

Neste sentido, escolhemos para a execução desta pesquisa, o modelo de Intervenção-Ação proposto por John Elliot (COUTINHO et al, 2009, p. 369-370), que pode ser visto na figura a seguir:

**Figura 1 – Ciclo da Investigação-Ação de John Elliot**



Fonte: Coutinho et al, 2009, p. 370

De maneira geral, as fases destacadas neste modelo são as seguintes: primeiramente faz-se um plano geral de trabalho de acordo com os objetivos da investigação, organizando os passos a serem trilhados para a execução do projeto. A cada passo durante a realização, deve-se revisar a ação anterior em vista de reconhecer o que deu certo e também o que deu errado, para, se necessário, revisar o plano inicial, corrigi-lo e, assim, dar prosseguimento ao próximo passo. Mais à frente mostraremos como este ciclo se desenvolveu nesta pesquisa.

Quanto aos instrumentos e técnicas para coleta de dados, foram realizadas atividades escritas e orais dentro do planejamento de aula-oficina que se desenvolveu em uma turma de ensino médio numa escola pública de Londrina. As atividades consistiram em questionários escritos com questões abertas, construção de narrativas a partir de enunciados previamente elaborados e uma roda de conversa a partir de questões orientadoras demandadas pelos próprios alunos e pelos objetivos da aula.

A realização da intervenção foi viabilizada por uma parceria com o PIBID-História da Universidade Estadual de Londrina, que também trabalha com os pressupostos da Educação Histórica e com o método da aula-oficina. Esta aula seguiu os seguintes momentos: levantamento dos conhecimentos prévios, assistência ao filme “O menino do pijama listrado” (2008), narrativa acerca das impressões sobre o filme e sobre a importância de se estudar o tema do extermínio empreendido pelos nazistas nos dias de hoje, finalizando com uma roda de conversa como síntese da jornada de aprendizagem.

Desta maneira, o contato com os dados se deu por meio de “textos extraídos” (CHARMAZ, 2009, p. 59), o que significa dizer que os participantes da aula-oficina produziram os dados na forma de textos (escritos e orais) que respondiam a enunciados orientadores. Os dados foram analisados pelo método da análise de conteúdo (BARDIN, 2004; FRANCO, 2005) a fim de criar categorias analíticas seguindo também a metodologia da Teoria Fundamentada (STRAUSS, CORBIN, 2008; CHARMAZ, 2009), buscando, assim, responder à problemática e aos objetivos desta pesquisa e aliando-se à perspectiva de intervenção-ação.

A teoria fundamentada, conforme Kathy Charmaz (2009), abriga um conjunto de orientações sistemáticas para coleta e análise de dados, que contam com uma certa flexibilidade para que a partir dos próprios dados criem-se teorias. A

autora afirma que “essas diretrizes fornecem um conjunto de princípios gerais e dispositivos heurísticos, em vez de regras pré-formuladas” (CHARMAZ, 2009, p. 15).

Esta metodologia surgiu na década de 1960 da conjugação dos pensamentos de Anselm L. Strauss e de Barney G. Glaser, que provinham de duas tradições sociológicas diferentes: foi o encontro do interacionismo simbólico e pragmatismo do primeiro com o positivismo do segundo (CHARMAZ, 2009, p.20). Desta maneira, nasceu uma metodologia que alinha codificação e análise qualitativa.

Posteriormente à colaboração de Strauss e Glaser, estes pesquisadores seguiram por caminhos separados, deslocando o método para suas áreas de afinidade. Kelley Gasque (2007) aponta que o interacionismo simbólico proveniente da tradição filosófica de Strauss foi a principal fonte de inspiração para a elaboração dos preceitos da Teoria Fundamentada, pois nela enfatiza-se, por exemplo, a proximidade com as interações do cotidiano que mantém os indivíduos sempre se reinventando, um favorecimento da criação de conceitos mais subjetivos frente às técnicas que implicam em mais exatidão e, também, a função exploratória do método, com flexibilidade para alteração do método de coleta de dados sempre que se perceber necessário (GASQUE, 2007, p. 88-90).

Assim, para esta pesquisa, foi utilizado, dentro da metodologia *Grounded Theory*, o método de análise denominado por Strauss e Corbin (2008) de ordenamento conceitual, que consiste na organização ou classificação dos dados em conjuntos segundo suas propriedades e dimensões, com a finalidade de criar categorias (p. 32). Também foi utilizado o método de quantificação dos dados qualitativos com a finalidade de possibilitar uma visão ampla para o aprofundamento das categorias que emergiram dos dados, ou seja, utilização do método quantitativo para melhorar o processo da pesquisa qualitativa, conforme orientado em Strauss e Corbin (2008, p. 45).

Os dados analisados foram provenientes das atividades desenvolvidas no Estudo Principal em uma aula-oficina. As atividades consistiram em:

- questionário de conhecimentos prévios;
- relato de impressões pessoais da primeira metade do filme “O menino do pijama listrado” (2008), sobre os itens: relação entre judeus e alemães, ponto de

vista dos personagens sobre a história que estava se desenrolando e a possibilidade de se usar este filme nas aulas de História;

- elaboração de uma narrativa sobre a questão “Relacionando com o filme, responda a questão: Por que seria importante estudar este tema histórico (nazismo, perseguição a grupos diversos, mortes nos campos de concentração) nos dias de hoje?”; e
- roda de conversa orientada pelas questões: 1) “Na sua opinião, a história contada neste filme aconteceu no passado ou foi inventada?”; 2) “Na sua opinião, se o filme fosse contado pela visão do pai de Bruno (o Comandante do campo de concentração), a história seria diferente? E se fosse contada pelo médico judeu que descascava batatas?”; 3) “Considerando o visto no filme, qual seu sentimento em relação aos judeus e aos alemães? Ao longo do filme esse sentimento mudou?”; 4) Associação entre o filme assistido e fotografias do acervo fotográfico do Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos<sup>1</sup>; 5) “Se seu (sua) professor(a) de História fosse fazer uma aula sobre o tema que é tratado neste filme, que sugestão você daria para que o conteúdo fosse melhor aproveitado?”; e 6) “O que você aprendeu nesta jornada de aprendizagem (sobre o filme e sobre a ficha conceitual)?”.

Destas atividades saíram os já mencionados “textos extraídos”, sobre os quais se procedeu a análise para a organização do ordenamento conceitual. A análise de conteúdo contém uma série de técnicas que podem coexistir de maneira complementar, visando à sistematização dos conteúdos das mensagens que se pretendem analisar (BARDIN, 2004, p. 37), sendo uma metodologia originalmente aplicada para analisar comunicações. Os objetivos da análise de conteúdo são a superação da incerteza – daquele questionamento interno sobre a validade da própria leitura do texto – e o enriquecimento da leitura, ou seja, ir além do que o texto aparenta apresentar (BARDIN, 2004, p. 25). Maria Laura Franco (2005) amplia essa discussão para o âmbito da educação, exemplificando como utilizar essa abordagem numa pesquisa de intervenção, tal como se caracteriza a presente pesquisa.

---

<sup>1</sup> Fotos disponíveis no site de Museu Memorial do Holocausto dos Estados Unidos: <<https://www.ushmm.org/>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

Franco (2005) aponta que o ponto de partida para a análise de conteúdo sempre é a mensagem, seja ela transmitida oralmente ou por escrito, que necessariamente tem seu significado e seu sentido correlacionados ao contexto do produtor da mesma. Desta maneira, a análise de conteúdo é um procedimento que visa à construção de inferências, que segundo Laurence Bardin (2004, p. 34) e Franco (2005, p. 26), é o processo intermediário entre a descrição do *corpus* documental e a interpretação. Tendo isso em conta, fazer inferências pressupõe a comparação entre os documentos e costuma incidir sobre três questões: as informações implícitas relativas ao produtor da mensagem, a seleção do autor sobre o que vai dizer nesta mensagem e a concepção de realidade que é apresentada na mesma (FRANCO, 2005, p. 21-22).

Com essa finalidade, se procedeu a análise de conteúdo das narrativas dos alunos produzidas nas atividades da aula-oficina, a partir de uma classificação lógica das mesmas por unidades de registro<sup>2</sup> que foram definidas após serem interpretadas tendo como pano de fundo as unidades de contexto<sup>3</sup> da produção, objetivando à categorização das ideias dos participantes sobre as questões levantadas. Com a análise de conteúdo neste sentido, a intenção é buscar as circunstâncias que levaram os alunos participantes da pesquisa a escreverem o que escreveram, para assim classificar e categorizar as narrativas, de modo a maximizar o acesso às informações contidas nos textos com o máximo de pertinência possível (BARDIN, 2004, p. 40).

Tendo analisado as atividades dos alunos, foi realizado o ordenamento conceitual (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 32), que é a organização dos dados em codificação aberta (STRAUSS; CORBIN, 2008, p.103), passando pela identificação de conceitos em comum entre os dados e agrupamento dos mesmos para posterior criação de categorias analíticas.

Podemos, em síntese, argumentar o aspecto metodológico desta pesquisa da seguinte maneira: a perspectiva norteadora de todo o processo é a Teoria fundamentada, que fornece orientações flexíveis quanto à coleta e análise

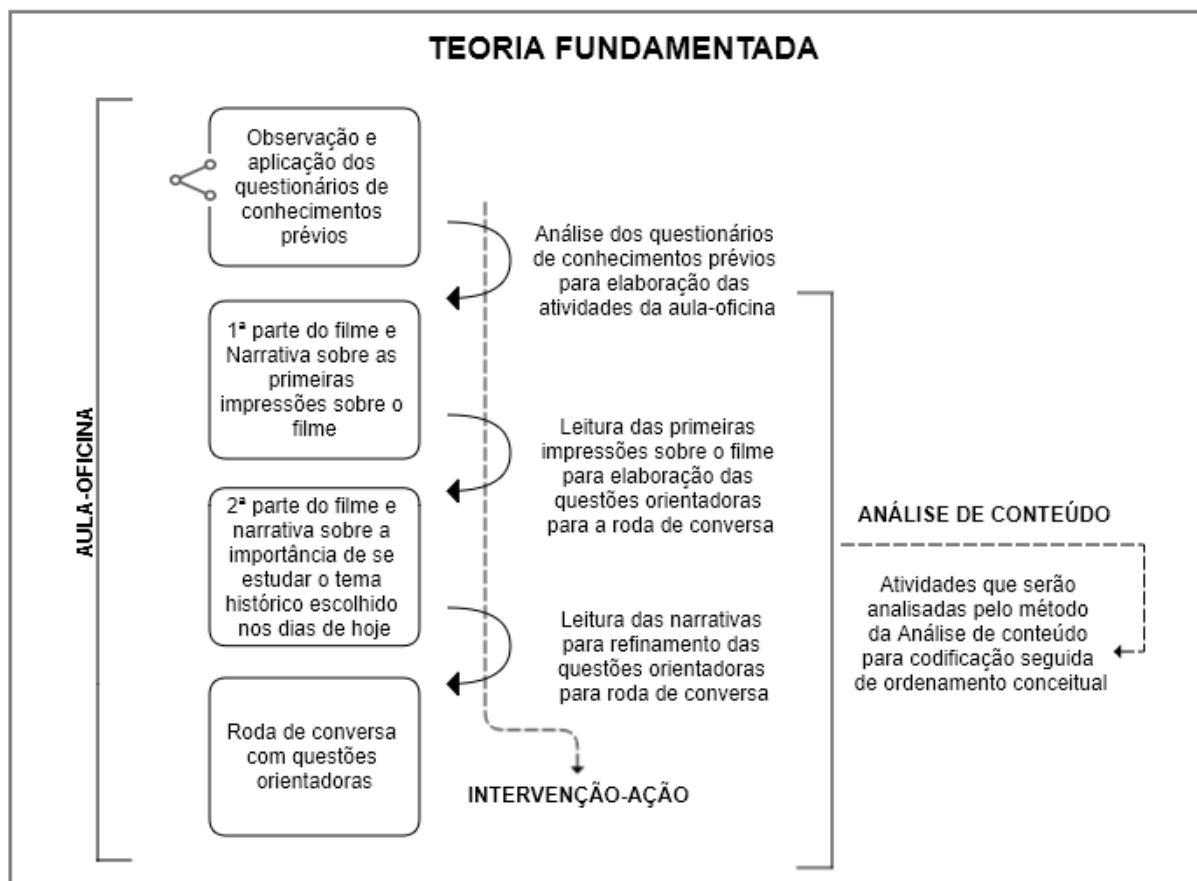
---

<sup>2</sup> Unidade de registro é a menor parte da mensagem, podendo ser dos tipos: palavra, tema, personagem e item (FRANCO, 2005, p. 37-42).

<sup>3</sup> Unidades de contexto são o “pano de fundo” das mensagens, a parte mais ampla do conteúdo a ser analisado, podendo ser tanto um contexto próximo como um contexto mais longínquo (FRANCO, 2005, p. 43-45).

dos dados. Alinhada à Teoria Fundamentada, esta pesquisa utilizou-se do aspecto cíclico entre ação e reflexão encontrado na Intervenção-Ação, atribuindo assim um maior dinamismo para o desenvolvimento de cada passo. A coleta de dados foi realizada no formato de aula-oficina, quando foram realizadas as atividades pelos alunos, obtendo assim as narrativas sobre as quais se procedeu a análise de conteúdo. Assim, abriu-se a possibilidade de criação de códigos conceituais que possibilitaram a criação de categorias. A Figura 2 apresenta o encaminhamento metodológico.

**Figura 2** – Diagrama do Encaminhamento Metodológico



**Fonte:** Elaborada pela autora (2017)

Por fim, a dissertação está organizada em três capítulos, os quais estão estruturados da seguinte maneira:

No capítulo intitulado “A relação entre Cinema e História”, como informa o título, aborda-se a relação entre Cinema e História, passando pela questão da validade do uso de filmes – recortando nos filmes históricos - como fontes históricas e pela relação entre História e a ideia de verdade; além disso, abordamos

a relação entre Cinema e cultura histórica. Este capítulo é finalizado com a análise da fonte escolhida para a aula-oficina: o filme de ficção histórica “O menino do Pijama Listrado”, lançado em 2008, baseado no livro homônimo de John Boyne.

No capítulo seguinte, intitulado “Educação Histórica no campo: uma discussão sobre o Ensino de História, Empatia Histórica, Multiperspectividade e fontes em sala de aula” apresenta-se um breve levantamento do uso de filmes no ensino de História, para assim localizar esta pesquisa no campo da Educação Histórica, entrando nas questões enunciadas: ensino de História e as especificidades do campo da Educação Histórica, multiperspectividade e empatia histórica, conceitos da referida área e focos desta pesquisa.

No último capítulo, intitulado “Estudo sobre o desenvolvimento dos conceitos de empatia histórica e multiperspectividade”, abordamos o trabalho de campo, apresentando as análises do Estudo Piloto e do Estudo Principal (este composto por questionários de conhecimentos prévios e atividades realizadas na aula-oficina). E tecemos nas “Considerações Finais” nossas impressões e reflexões sobre a realização desta pesquisa.

## 2.A RELAÇÃO ENTRE CINEMA E HISTÓRIA

### 2.1 RELAÇÃO ENTRE CINEMA, HISTÓRIA E VERDADE

Levando em consideração que no encaminhamento metodológico desta pesquisa utiliza-se o modelo de aula-oficina, o qual, segundo Barca (2004) visa à formação de alunos competentes em História tendo como um dos princípios a interpretação de fontes históricas, e que a fonte escolhida para este momento é um filme de ficção histórica, abrimos aqui um espaço para elucidar com qual natureza da relação entre cinema e história optamos por trabalhar.

Cristiane Nova (1996) aponta que, quando pensamos na relação entre cinema e história, já temos implícita a premissa de que todo filme é um documento. Porém, como afirma Francisco Santiago Jr. (2012), é de amplo conhecimento que a incorporação do cinema como objeto historiográfico se deu somente com a abertura temática e metodológica proporcionada pela Nova História francesa a partir da década de 1970; Mônica Kornis (1992) afirma que foi neste momento que o filme se tornou “fonte preciosa para a compreensão dos comportamentos, das visões de mundo, dos valores, das identidades e das ideologias de uma sociedade ou de um momento histórico” (KORNIS, 1992, p. 239), tendo o historiador francês Marc Ferro desempenhado papel pioneiro no desenvolvimento da relação entre cinema e história. Ainda assim, Robert Rosenstone (1995), duas décadas depois, pontuou que os filmes ainda se apresentavam aos historiadores como fontes desafiadoras, mesmo após um século do surgimento da imagem em movimento.

Ferro (1992), em seu texto “O filme: uma contra análise da sociedade?”, considera que os filmes demoraram a ser aceitos como fontes históricas por sua complexidade, por terem vários elementos de composição, os quais desafiam o historiador a interpretar outros domínios de linguagem que demandam uma maior sensibilidade do pesquisador. O autor aponta que dos filmes pode-se extrair muitos elementos que vão além do que pode ser escrito - em gestos, na sonorização - importando buscar “o não-visível através do visível” (FERRO, 1992, p. 88).

Santiago Jr. (2012) lembra que Ferro propôs que o historiador trabalhasse com o filme considerando a possibilidade de duas vertentes: a do filme enquanto documento sobre seu tempo de produção e a do filme como representação histórica. Esta divisão se tornou, mesmo com muitos avanços nas reflexões, um padrão nas preocupações dos historiadores em relação ao cinema.

Para este trabalho, optamos por interagir com a ideia do filme como representação histórica, ou ao que Ferro chamou de representação cinematográfica da História, e ao que Marcos Napolitano (2011) designa como História no Cinema. Assim, levamos em consideração, portanto, o filme como portador de um discurso histórico e que cria uma narrativa própria sobre o passado.

Jurandir Malerba (2011) aponta que a discussão sobre o conceito de representação no campo da História foi uma necessidade diante dos estudos pós-modernos e pós-estruturalistas que reduziram o conhecimento histórico ao nível do discurso. Para isso, o autor abre diálogo com Norbert Elias e Pierre Bourdieu.

A partir de seu estudo sobre Elias, Malerba (2011) aponta que nossas representações sobre os objetos, no nível da linguagem, tendem a transitar de uma menor congruência para uma maior congruência com a realidade. Isso implica em ressaltar a possibilidade de um discurso ser condizente com o mundo a que se refere, portanto, condizer com a realidade. Segundo o autor, Elias conclui que “tudo o que tem um lugar na dimensão simbólica tem também seu lugar no tempo e no espaço”, ou seja, “tudo o que é representação é ‘real’ e tudo o que é real é representado, independentemente de sua maior ou menor congruência com a realidade” (MALERBA, 2011, p. 208).

Quanto aos estudos de Bourdieu, Malerba (2011) aponta que, para este autor, as representações são “estruturas estruturadas e estruturantes” da vida social e, ainda, no que diz respeito às representações dramatizadas, o autor acrescenta que presume-se a “real identificação, a repetição mística ou a reapresentação do acontecimento” (MALERBA, 2011, p. 212).

Consideramos também o filme como um documento/monumento, seguindo o proposto por Jacques Le Goff (1996), que diz que os documentos/monumentos têm uma característica intrínseca de se perpetuarem no tempo voluntária ou involuntariamente, elaborando inconscientemente uma

roupagem de sua sociedade em determinado tempo. Neste sentido, Napolitano (2011) afirma que

O cinema é um dos mais poderosos instrumentos contemporâneos de monumentalização do passado, na medida em que pode fazer dele um espetáculo em si mesmo, com eventos, personagens, processos encenados de maneira valorativa, laudatória e melodramática (NAPOLITANO, 2011, p. 276).

Desta maneira, devido à grande audiência que os filmes recebem, essa essência de documento/monumento se amplifica, o que pode levar as pessoas a considerarem o que determinado filme apresentou como uma verdade histórica, pois assistem aos filmes sem um olhar crítico para seu discurso. No mesmo sentido, Cláudio Aguiar Almeida (*apud* NAPOLITANO, 2011) afirma que, ainda que o filme em questão não tenha grande qualidade estética, o discurso que ele veicula marca a memória das pessoas, de modo que muitas vezes lembram primeiro do que foi mostrado no filme ao invés de lembrarem do que aprenderam numa aula de História, por exemplo.

Os filmes não são neutros ou imparciais, são construções que carregam a visão de mundo de quem o produziu, o qual consciente ou inconscientemente está imerso na sociedade em que vive, carregando consigo todas as características da mesma. Ainda assim, Vitória Fonseca (2016) aponta que, para Marc Ferro, uma ficção histórica é uma boa maneira de representar o passado, contribuindo para a “inteligibilidade dos fenômenos históricos e para a difusão dos conhecimentos sobre a história [...]” (FERRO *apud* FONSECA, 2016, p. 447).

A ideia de verdade histórica perpassa várias teorias do entendimento da História como ciência. Duas teorias que podem ser elencadas são a do estruturalismo e a teoria pós-moderna. Para isso, abordaremos neste texto três autores: Jurandir Malerba (2011), Jörn Rüsen (2015) e Adam Schaff (1991).

Malerba (2011) inventariou algumas noções do conceito de “acontecimento” (no nosso entendimento, como sinônimo de “fato histórico”) a partir de alguns autores. O autor chega à conclusão de que, apesar dos contrastes e das divergências em relação a esse conceito,

é mais ou menos consensual o entendimento de que os acontecimentos existem objetivamente, como dados, e que os historiadores fazem deles diferentes usos conforme sua visão de que os fatos são únicos e singulares ou manifestações de fenômenos que se repetem; [...] (MALERBA, 2011, p. 70)

Desta maneira, este autor adentra na discussão sobre a “realidade” (ou “objetividade”) do fato, e conclui ser clara a aderência entre um e outro. Com isso, o autor reflete sobre o que é o “fato histórico”, o que considera ser de amplo aceite ser um dado da realidade, único e singular, que se localiza num tempo e num espaço, porém, critica esse posicionamento como sendo de “senso comum”. Com isso, Malerba (2011) tenta empreender-se numa possível definição para “fato histórico”. Para o autor, o que mais importa não é a definição de “fato” em si, mas sim o que lhe torna “histórico”.

Assim, o autor aponta que o fato histórico, que é reconstituído pelo historiador, só existe no plano epistemológico, pois ele é “resultado de uma operação intelectual, a qual é moderada por regras metódicas preestabelecidas e amparada no uso de fontes, ou indícios, ou vestígios” (MALERBA, 2011, p. 85).

Tendo isso como ponto de partida, adentramos no território da “verdade” ou da “realidade histórica”. Para isso, começaremos com a linha de raciocínio desenvolvida em Malerba (2011) que aborda o pensamento pós-moderno sobre o tema da realidade histórica. O autor aponta que, no pensamento pós-moderno, a ideia de verdade se dissolveu, entendendo que as bases do pós-modernismo são sua concepção de linguagem e a negação do realismo (MALERBA, 2011, p. 125).

Quanto à questão da linguagem, Malerba (2011) aponta que os teóricos pós-modernos tem como pressuposto que ela define o que é realidade para os seres humanos e que não existe nenhuma realidade fora dela. Deste modo, nega a possibilidade de a linguagem se referir a uma realidade em um mundo independente dela. Neste sentido, no pós-modernismo, a verdade e o conhecimento objetivo seriam utópicos (MALERBA, 2011, p. 126). Os pós-modernos, portanto, são críticos ao que denominam “prática histórica normal”, pois não reconhecem a possibilidade de a história ser encarada objetivamente.

Conforme Malerba (2011), as duas teses principais do pensamento pós-moderno são o “antirrealismo” e o “narrativismo”. A primeira tese sustenta que o passado não pode ser objeto do conhecimento histórico pelo entendimento de que o discurso histórico se constrói a partir de outros discursos (e não do passado). Desta maneira, a primeira tese implica na segunda, pois, se os historiadores constroem os discursos históricos baseando-se em outros discursos históricos, as noções e

interpretações que elaboram são imposições ao passado, de modo que o gênero literário prefigurado pelos historiadores é que determina sua visão sobre os fatos.

Tendo isso exposto, Malerba (2011) começa a explorar autores que já enfrentaram essas teses pós-modernistas, como Pierre Bourdieu e Norbert Elias. A intenção de Malerba (2011) foi de fornecer argumentos para demonstrar que narrativa e mundo real podem sim ter uma continuidade. Outro argumento nesse sentido advém de Jörn Rüsen, a partir do conceito de consciência histórica. O autor argumenta que a consciência histórica é manifestada em forma de narrativas e que ela surge como demanda de orientação na vida prática a partir das experiências humanas no tempo, sendo assim, fundamentos do conhecimento histórico (MALERBA, 2011, p. 149).

Conforme Rüsen (2015), o método ratifica a pretensão de validade e fundamenta sistematicamente sua plausibilidade ou pertinência (RÜSEN, 2015, p. 61), o que direciona o saber histórico à noção de verdade. Citando Egon Flaig, Rüsen (2015) afirma que “enquanto houver bastantes historiadores que considerem a história como ciência, a história manterá o conceito de verdade” (RÜSEN, 2015, p. 63). O autor ainda aponta que todas as histórias pretendem ser verdades – a história como ciência tem sua plausibilidade a partir do método.

Rüsen (2015) aborda quatro possibilidades de modos de plausibilidade: um referente a) à experiência (ou plausibilidade empírica), b) um à explicação (ou plausibilidade teórica), c) um ao significado (ou plausibilidade normativa) e, por fim, d) um ao sentido (ou plausibilidade narrativa).

(a) Histórias pretendem ser verdadeiras quanto ao modo pelo qual relatam o que ocorreu no passado; quanto à relação entre aquilo que tornam presente narrativamente e aquilo que efetivamente ocorreu no passado. (b) Histórias pretendem ser verdadeiras quanto ao modo pelo qual explicam os acontecimentos relatados. (c) Histórias pretendem ser verdadeiras quanto ao modo pelo qual afirmam o significado do acontecido no passado para as representações do tempo nas orientações culturais do presente. (d) Por fim, histórias pretendem ser verdadeiras quanto ao modo pelo qual representam, pela narrativa, o efetivo acontecimento do passado em seu significado para o presente (RÜSEN, 2015, p. 64-65).

Com isso, Rüsen (2015) conclui que a verdade histórica pode ser compreendida como a capacidade de ajustamento das histórias que são apropriadas a partir do horizonte de interpretação dos receptores. Esclarecendo, ele postula que a “verdade seria então a capacidade de reconhecer a própria diferença, mediante o outro” (RÜSEN, 2015, p. 69). Assim, a partir do pensamento rüseniano exposto, em

nosso entender, a verdade histórica reside na capacidade de um saber histórico em proporcionar identificação com os pares, bem como com o reconhecimento da alteridade.

Adam Schaff (1991) trata em seu livro "História e Verdade" sobre questões relacionadas ao tema da verdade histórica. Conforme o autor, existem múltiplas concepções de verdade e cada uma tem sua validade. O autor se apropria da definição que trata a verdade como "consentimento universal, coerência com o sistema, utilidade prática, economia do pensamento, etc." (SCHAFF, 1991, p. 92), porém considerando que rejeitar as outras definições não significa se abster de seus critérios, mas sim utilizá-los como meio de suplementar a reflexão sobre os critérios adotados. Neste sentido, o autor aborda a verdade histórica como uma "proposição verdadeira", ou seja, quando o que se afirma condiz com a realidade a qual se refere.

Considerando isso, Schaff (1991) aborda a diferença entre verdade absoluta e verdade relativa. Para o autor, verdade absoluta se aplica aos casos em que a proposição condiz com a realidade independentemente das circunstâncias em que foi formulada (quem enunciou, quando, onde, etc.); em contraposição, a verdade relativa se refere aos casos em que a relação entre a proposição e a realidade referente depende das circunstâncias, muda conforme o sujeito, o tempo ou o lugar. Schaff (1991) conclui, portanto, que a relatividade da verdade implica em dizer que o conhecimento humano é cumulativo, pois as verdades que vão mudando conforme as circunstâncias são resultado desse conhecimento (SCHAFF, 1991, p. 95).

Por fim, Schaff (1991) aponta que o conhecimento verdadeiro não se refere a verdades absolutas ou relativas, pois o conhecimento de algum objeto não implica em uma proposição única ou imutável, mas é formado em um processo, uma sequência de proposições e qualificações do objeto.

Pensando nisso, não podemos esperar de um filme uma verdade histórica que seja unívoca e imutável. As ficções históricas se relacionam com o conhecimento histórico, que é resultado de um longo processo de acumulação de verdades absolutas e relativas e, ainda, não é um conhecimento fechado, pois a História pode ser reescrita com base nas fontes históricas e das perguntas suscitadas em cada época.

Os filmes de temática histórica são chamados por Rosenstone (1995) de filmes históricos. Para o autor, os filmes históricos são os que têm sua narrativa situada no passado, envolvendo direta ou indiretamente as ideias, problemas, dados e argumentos do discurso histórico no qual se pauta<sup>4</sup>. Neste sentido, os filmes que apenas se utilizam de cenários do passado para romances ou aventuras não se enquadram nesta definição.

O autor então divide os filmes históricos em três categorias: os que abordam a história como um drama, os que tem a história como documento e os que se utilizam da história para criar experimentos cinematográficos. Conforme Rosenstone (1995), a primeira categoria se refere aos filmes que dramatizam a história, apresentando personagens ou eventos em sua narrativa ficcional. A segunda categoria abrange, em geral, os filmes documentários – o autor aponta que os historiadores costumam dar maior credibilidade a este tipo de filme, por estarem mais próximos da história escrita; porém é necessário lembrar que os documentários também são criações e, sendo assim, passíveis de distorções. Por fim, a última categoria enquadra filmes que encenam temas históricos em variados formatos, os quais têm em comum a ideia de ser uma contraposição ao formato hollywoodiano.

Rosenstone (1995) ressalta que os filmes históricos, qualquer que seja a categoria na qual se enquadram, não podem ser vistos como janelas para o passado. Os filmes, enquanto produções humanas, “devem sumarizar, sintetizar, generalizar, simbolizar em imagens”, de maneira que, conforme o autor, “o máximo que podemos esperar é que os dados históricos sejam resumidos e misturados a invenções e imagens que sejam adequadas”<sup>5</sup> (ROSENSTONE, 1995, p. 71).

Pensando na relação entre História escrita e História “filmada”, Rosenstone (1995) afirma que existem diferenças entre um filme e um livro, o que significa dizer que o primeiro não pode ser encarado como o segundo. Neste sentido, o autor pontua que é necessário pensar o filme não simplesmente em comparação com a historiografia, mas deve-se levar em consideração seus próprios termos. Uma análise de fonte fílmica (com ênfase nos filmes de temática histórica)

---

<sup>4</sup> Tradução nossa, conforme original: “To be considered ‘historical’, rather than simply a costume drama that uses the past as an exotic setting for romance and adventure, a film must engage, directly or obliquely, the issues, ideas, data, and arguments of the ongoing discourse of History” (ROSENSTONE, 1995, p. 72).

<sup>5</sup> Tradução nossa, conforme original: “The best we can hope for is that historical data on film will be summarized with inventions and images that are apposite” (ROSENSTONE, 1995, p. 71).

precisa realizar uma desconstrução da linguagem cinematográfica, levando em consideração os múltiplos códigos que ela carrega.

Isso implica em considerar que analisar apenas a fala dos personagens seria uma análise muito superficial; Francisco Silva (2004) afirma que o filme deve ser considerado como uma junção de textos que se acontecem simultaneamente, realizados no roteiro, na iluminação, trilha-sonora e na fotografia, por exemplo. Napolitano (2011) defende que é necessário articular a linguagem técnico-estética com a representação da realidade histórica ou social nela contida; grosso modo, responder às perguntas: “o que um filme diz e como o diz?” (NAPOLITANO, 2011, p. 245). Do mesmo modo, Rosenstone (1995) também lembra que, ao passo que os filmes representam algo sobre o passado, o que interessa nesses filmes é "como" o representa e não a precisão dos detalhes apresentados.

## 2.2 RELAÇÃO ENTRE CINEMA E CULTURA HISTÓRICA

Cultura histórica, conforme Rüsen (2015), é a realização dos sentidos construídos pela consciência histórica. Conforme o autor, a cultura histórica “abrange as práticas culturais de orientação do sofrer e do agir humanos no tempo” (RÜSEN, 2015, p. 217). Em outras palavras, o autor aponta que a cultura histórica é o que situa os seres humanos temporalmente, fazendo com que consigamos nos orientar e agir nas mudanças que ocorrem.

A cultura histórica é capaz de orientar quando viabiliza que as experiências com o passado humano sejam interpretadas de modo que se possa, por meio delas, entender as circunstâncias da vida atual e, com base nelas, elaborar perspectivas de futuro (RÜSEN, 2015, p. 217).

Deste modo, Rüsen (2015) aponta que a cultura histórica, assim como qualquer outra cultura, está imbuída de diversos fatores, como “pensar, saber, conhecer, valorizar, sentir, esperar, atemorizar-se e crer” (RÜSEN, 2015, p. 229). Por isso, o autor argumenta que se torna necessário analisar os elementos cognitivos dessa cultura.

Partindo dos fatores listados acima, Rüsen (2015) determina as cinco dimensões da cultura histórica. Os fatores pensar, sentir, querer, valorizar e crer se transformam nas dimensões a seguir “(1) a cognitiva, (2) a estética, (3) a política, (4) a moral e (5) a religiosa” (RÜSEN, 2015, p. 229). Assim, o autor aborda as características de cada dimensão separadamente para depois articulá-las.

Ao descrever cada dimensão da cultura histórica<sup>6</sup>, Rüsen (2015) inicia apontando que a dimensão cognitiva se caracteriza por abordar o saber e o conhecimento sobre o passado humano. Essa dimensão tem como critério a verdade, ou seja, a capacidade de fundamentar teórica e metodologicamente. Ainda afirma que é essa pretensão de verdade que sustenta a cultura histórica.

Em segundo lugar, o autor define a dimensão estética como condizente com as apresentações do passado a partir dos diversos meios de comunicação. Conforme Rüsen (2015), essas apresentações, quando chegam a seus destinatários, passam a fazer parte de seu quadro de orientação na vida prática. Pelo caráter narrativo dessas apresentações, o autor acrescenta que é possível falar-se em uma coerência entre a narrativa apresentada e o conhecimento histórico. Ainda, por estar no limiar entre a sensibilidade e a razão, Rüsen (2015) acrescenta que somente nesta dimensão apresentam-se chances de humanização.

Quanto à dimensão política, Rüsen (2015) argumenta que ela tem relação com o papel do pensamento histórico nas lutas por poder do cotidiano, o qual ele conclui ser incluído na legitimação desse poder. O saber histórico é necessário para legitimar as formas de poder na sociedade e, assim, manter as relações entre quem pode mandar e quem deve obedecer.

Sobre a dimensão moral da cultura histórica, o autor diz que se trata da imputação de juízo de valor dos acontecimentos do passado com base nas normas éticas e morais do momento atual. Rüsen (2015) pontua que não é possível separar essa valoração do passado pelos padrões atuais, pois o pensamento histórico se realiza a partir de um sujeito que está inserido em um sistema de normas em sua vida prática.

Por fim, quanto à dimensão religiosa, Rüsen (2015) aponta que ela entra em cena quando a experiência humana encontra numa transcendência a resolução para as coisas negativas de sua vida, principalmente em relação ao sofrimento e à morte. Neste sentido, a salvação do ser humano é a finalidade, sua redenção. Para isso, busca-se uma figura salvadora que encerrará a linha temporal

---

<sup>6</sup> Todas a discussão sobre a caracterização das dimensões da cultura histórica foi feita com base no exposto no livro “Teoria da História: uma teoria da história como ciência” de Jörn Rüsen, a saber, mais especificamente pelo abordado nas páginas 217 a 240.

humana, redimindo-a. Assim, nesta dimensão, o sentido histórico da vida prática é todo permeado de resoluções transcendentais.

Assim, Rösen (2015) conclui a caracterização das dimensões da cultura histórica apontando quais são os critérios dominantes de sentido em cada uma delas. A saber, os critérios que ele enumera são: para a dimensão cognitiva, a verdade; para a dimensão estética, a “beleza”; para a dimensão política, a legitimidade; para a dimensão moral, a distinção entre o bem e o mal; e para a dimensão religiosa, a salvação.

Tendo isso exposto, nos perguntamos: qual (quais) dimensão(ões) da cultura histórica permeia(m) um filme histórico? Rösen (2015) aponta que as dimensões muitas vezes se entrelaçam para cumprir seu objetivo. No caso do filme histórico, entendemos que envolve todas as dimensões definidas pelo autor de modo igualmente importantes. Entretanto, destacaremos duas: primeiramente a dimensão estética, afinal um filme é uma obra de arte e comunga com os princípios do “belo” de seu tempo. E, também, a dimensão cognitiva, pois os filmes históricos, conforme o definido por Rosenstone (1995), envolvem os argumentos que o conhecimento histórico detém sobre determinado período que é representado na tela.

Neste sentido, é importante compreender como a linguagem fílmica, que se encontra na dimensão estética da cultura histórica, se conjuga com a dimensão cognitiva ao abordar o conhecimento histórico em sua narrativa a partir de sua análise.

### 2.3 O FILME “O MENINO DO PIJAMA LISTRADO”: REPRESENTAÇÃO HISTÓRICA NO CINEMA

Para a realização do trabalho de campo, fez-se necessário a utilização de uma análise do filme histórico escolhido para ser apresentado aos alunos<sup>7</sup>.

“O menino do pijama listrado” foi lançado em 2008, dirigido por Mark Herman<sup>8</sup>, que também elaborou o roteiro, e produzido pela Heyday Films. Este filme é uma adaptação do livro homônimo, escrito por John Boyne; entretanto, o livro não é foco na análise, tendo em vista que, como já mencionado, a produção do filme suscita elementos próprios da linguagem fílmica que não são mobilizados na literatura. Portanto, apenas o filme é fonte da análise.

Em se tratando de uma adaptação da literatura para o cinema, importa abranger, ainda que brevemente, aspectos da relação entre literatura e cinema. Por se tratar de diferentes linguagens, ao transformar a narrativa de um livro em um roteiro para filme a obra se transforma, se torna uma nova obra. Vitória Fonseca (2016) aponta que é por esse entendimento que ao invés de usar o termo “adaptação” muitas vezes usa-se “transcrição ou transmutação”, dando o indício de que algo novo se criou na passagem de uma linguagem para outra. Fonseca (2016) ainda afirma que

nesse processo, o mesmo “conteúdo” transita de um texto a outro. Mas, como não é possível dissociar completamente o conteúdo da forma – “o que se diz” do “como se diz” – e pelo fato de livros e filmes serem suportes diferentes, a ideia de que o mesmo conteúdo transite precisa ser relativizada (FONSECA, 2016, p. 449).

João Brito (1996) também afirma que há uma grande perda de sentido quando ocorre a adaptação e que, por isso, na verdade, quando se adapta alguma narrativa, esta somente é utilizada como referência para a criação de uma nova obra. Juliana Domingos (2007), analisando a obra de César Guimarães “Imagens da Memória: entre o legível e o visível” (1997), também pontua que, ao passar do livro para o papel, abrem-se leques de possibilidades interpretativas e de novos significados. Deste modo, reforçamos a separação entre o filme escolhido e seu livro homônimo de referência, adotando um procedimento de análise específico para a linguagem cinematográfica.

<sup>7</sup> Parte desta análise também foi objeto do Trabalho de Conclusão de Curso desta pesquisadora.

<sup>8</sup> Mark Herman é um diretor e escritor de cinema, nascido em 1954 na Inglaterra.

### 2.3.1 A Representação Fílmica e Possíveis Relações com os Estudos Históricos

Tendo em vista que em nossa investigação utilizamos o filme “O menino do pijama listrado” como fonte em uma aula-oficina, consideramos necessário abordar nesta dissertação uma análise do discurso histórico que ele possui. A análise em questão foi feita por meio de relações entre os elementos que aparecem no filme e uma revisão de literatura sobre o período histórico representado.

O filme tem um total de 94 minutos, desde a apresentação até os créditos finais, que são usados para narrar a história cotidiana de uma família alemã entre os anos de 1939 e 1945, durante a Segunda Guerra Mundial. Essa família é composta por Ralf (o pai) que é militar da SS, sua esposa Elsa e os filhos Gretel e Bruno; de maneira geral, a maioria demonstra apoio ao Partido Nazista. A família se muda de Berlim para uma região campestre bem distante da capital alemã porque Ralf recebeu uma promoção – foi-lhe delegada a função de ser o comandante de um dos campos de trabalho para judeus, ou pelo menos é isso que sua esposa e filha pensam - Bruno, o filho mais novo, era muito pequeno ainda e não entendia muito bem o que está acontecendo em seu país.

Para a primeira análise da representação histórica contida neste filme histórico, durante a graduação em História, concluída em 2016, a metodologia proposta por Napolitano (2011) foi utilizada como inspiração para os procedimentos desenvolvidos, que consistiram em, primeiramente, assistir repetidas vezes ao filme, buscando elementos para, posteriormente, realizar uma sistematização da narrativa do mesmo. Essa sistematização se constituiu na produção de uma decupagem do filme em sequências, bem como, com base na decupagem, a produção das descrições narrativa, visual e sonora.

A decupagem e descrições do filme foram essenciais para que fossem identificados os elementos representacionais do filme, tendo em vista sua relação com o tema histórico que representa. Os elementos que ligam o filme à História puderam, assim, ser confrontados com a historiografia e com outros documentos históricos, a fim de analisar em que medida esse filme pode ser considerado evidência ou testemunha de um processo ou evento ocorrido, sem

perder seu caráter de representação do passado, elaborada pelo diretor e representada por seus atores (NAPOLITANO, 2011, p. 240).

Para melhor compreensão, a análise foi dividida em elementos representacionais e figurativos: os elementos representacionais se referem ao discurso histórico representado no filme; como elementos figurativos, selecionamos imagens e/ou objetos que se remetam ao período histórico abordado. Essa distinção foi necessária para que pudéssemos distinguir dentro do filme o “o que” ele diz do “como” ele diz.

Os elementos representacionais e figurativos podem ser notados em todo o decorrer do filme, que é montado de modo a criar a ilusão de que o espectador é levado para dentro do contexto histórico da Alemanha nazista. Há referências óbvias, como a presença da bandeira do Partido Nazista, o uniforme da SS ou o uniforme listrado que os judeus e outros prisioneiros dos campos de concentração usavam, e também referências que demandam um olhar mais apurado, como a referência à Juventude Hitlerista e à Liga das Moças Alemãs por meio da personagem Gretel e também a referência ao doutrinação nas escolas a partir da personagem do professor *Herr* Liszt, o que será melhor demonstrado a seguir.

A supremacia do Partido Nazista pode ser percebida já no início do filme, que começa mostrando a bandeira com a suástica exposta em vários lugares na praça por onde as crianças passam brincando (Imagem 1)<sup>9</sup>. Também é mostrado bem rapidamente, de forma tão sutil que olhos desatentos talvez não percebessem, soldados da SS (caracterizados pela farda e capacete) obrigando judeus (marcados pela estrela de Davi no peito) a subirem num caminhão, o que demonstra o processo de deportação (Imagem 2).

O Hino Nacional Alemão (Canção dos Alemães) é entoado quando Ralf, condecorado Comandante, desce as escadas vestindo a farda da SS (as runas ficam em evidência – Imagem 4). Neste momento também, muitos o saúdam com o sinal de saudação à Hitler (braço estendido enquanto dizem ‘*Heil Hitler*’ - Imagem 3).

Outro símbolo nazista que aparece é a águia com as asas abertas. Ela aparece no uniforme de Ralf (Imagem 5) e também há uma alegoria a ela na

---

<sup>9</sup> Todas as imagens referenciadas neste tópico se encontram no Anexo A deste trabalho.

entrada da casa nova (Imagem 6). A águia simboliza, conforme Chevalier e Gheerbrant (2005), poder e rejuvenescimento, estar acima das contingências, além de coragem exagerada, emoção brusca e violenta, que se juntam à sua condição de ave de rapina e permitem que agarre suas vítimas e as levem para onde não consigam escapar (CHEVALIER; GHEERBRANT, 2005). Neste sentido, a águia é o símbolo do poder e da ambição por mais poder do nazismo, tal que possibilitou que levassem os judeus (entre outras vítimas) para os campos de concentração, trabalho e extermínio.

Há também referência às roupas que os judeus usavam nos campos de concentração – o “pijama” listrado (Imagem 7). A roupa, caracterizada pelas listras verticais azuis e brancas e um número no peito, era utilizada por todos os presos nos campos espalhados pelo território dominado pela Alemanha; também podia conter um símbolo que distinguisse os presos, como dois triângulos sobrepostos para formar a estrela de Davi no caso dos judeus, um triângulo vermelho para os dissidentes políticos ou um triângulo roxo para os dissidentes por convicção religiosa, como as Testemunhas de Jeová (Imagem 8). Outros símbolos utilizados foram um triângulo verde para criminosos “profissionais”, triângulo rosa para homossexuais e, também, triângulo preto para os que causassem problemas à vivência em sociedade, como alcoólatras, feministas, grevistas ou deficientes. Além das cores, os triângulos podiam conter letras, que costumavam designar a nacionalidade do prisioneiro<sup>10</sup>.

Nas cenas em que o professor *Herr* Liszt aparece, representa-se a escola da Alemanha nazista e seu caráter doutrinador. Gretel e Bruno passam a aprender sobre a história recente da Alemanha através de um livro chamado *Deutscher Almanach* III 1924-1937, um Almanaque Alemão sobre a História da ascensão e estabelecimento do Partido Nazista (Imagem 9). O conteúdo deste livro, como pode ser percebido nessas mesmas sequências, era de doutrinação racista e ódio aos judeus. O próprio Hitler, no seu livro *Mein Kampf*, escreveu sobre como a escola deveria funcionar, inclusive em relação ao ensino de História; para ele, o ensino de História direcionado ao povo alemão deveria priorizar a segregação racial e deveria ser pautado na experiência política da nação; a questão racial deveria ser

---

<sup>10</sup> Informações obtidas em pesquisa no site do Museu Memorial do Holocausto (EUA). Disponível em: <<https://www.ushmm.org>>. Acesso em 16 jan. 2018.

um problema dominante e o ensino deveria se reduzir ao que é essencial para que os jovens obtivessem a instrução necessária para progredir no futuro e ser uma peça útil à sociedade. A educação patriótica deveria ser priorizada, de modo que, ao sair da escola, o jovem fosse um “verdadeiro alemão”, comprometido em preservar sua raça e, inclusive, que nenhum rapaz ou moça deveria sair da escola sem estar convencido da necessidade de manter a pureza da raça (HITLER, 1925, p. 387-393).

A personagem Gretel apresenta uma mudança de comportamento ao longo do filme: da menina que gostava de brincar de bonecas e deixá-las em exposição em seu quarto, passa a ser uma menina mais agressiva e se demonstra nacionalista, reflexo da formação doutrinária que vinha recebendo. É possível visualizar a mudança na decoração do quarto da menina, no qual as bonecas dão espaço para cartazes nacionalistas (Imagem 10). Um dos cartazes que fica em evidência é referência a um cartão postal de propaganda da Liga das Moças Alemãs (a *Bund Deutscher Mädel* – BDM), grupo feminino que nasceu dentro da Juventude Hitlerista (JH) em 1928 para atender às jovens alemãs (Imagem 11). O objetivo da JH e, por extensão, da BDM, era o de treinar a personalidade dos jovens alemães para que pudesse enfrentar e dominar as circunstâncias vigentes, a fim de libertar seu país dos inimigos da raça alemã (KOCH, 1973, p. 20-39).

Em um momento do filme, uma cena que enquadrava as bonecas que Gretel tirou de seu quarto faz referência a fotos de quando houve a abertura dos campos de concentração: a imagem das bonecas despidas e amontoadas (Imagem 12) lembra claramente as imagens dos corpos empilhados (como figuram na Imagem 13).

O filme ainda faz referência a outro documento histórico: o filme “O *führer* oferece uma cidade aos judeus” (Imagem 14). O filme original, cedido à produção pelo Centro Nacional Para Filmes Judeus da Universidade de Brandeis, foi produzido no campo de Terezin (*Theresienstadt*), que era destinado a judeus diferenciados, ilustres por suas posições na sociedade ou laços sociais importantes mundo afora. Conforme Bechler (2013), o filme foi feito após uma visita da Cruz Vermelha Internacional em 1944, a pedido da Dinamarca para que fosse averiguada a condição de cerca de 450 judeus dinamarqueses (BECHLER, 2013, p. 37). O campo de Terezin foi encontrado pelos membros da Cruz Vermelha semelhante ao

que é apresentado no filme: com uma boa estrutura para os judeus usufruírem, atividades de lazer variadas, bem como a existência de cafés. No entanto, o campo não era assim antes da visita, que foi comunicada no final de 1943. Os alemães modificaram o campo em aproximadamente seis meses, as casas foram pintadas, cafés pitorescamente construídos, além da deportação de cerca de 7 mil internos para Auschwitz para manter o máximo de sete mil internos do projeto daquele campo. A aparência para a comitiva internacional devia ser boa (BECHLER, 2013; BOSI, 1999).

Após a visita, segundo Bechler (2013), o comandante do campo recebeu uma ordem de fazer um filme, no qual os aspectos humanitários do cotidiano no campo deveriam ser evidenciados. A filmagem e direção do filme ficaram a cargo de dois internos que tinham experiência no meio artístico. Além disso, todas as gravações foram supervisionadas por soldados da SS para que o roteiro estabelecido pelo Ministério de Propaganda fosse seguido rigidamente.

A película não contém diálogos, apenas uma narração em alemão das cenas que, em linhas gerais, relatam o cotidiano da instituição. [...] Internos/atores em alguns momentos até sorridentes ganham vida em uma trama singular, em que verdade e mentira são separadas por linhas bastante tênues, manejadas por interesses de um regime político ímpar na história humana (BECHLER, 2013, p. 38).

Prosseguindo, judeus a serviço dos soldados nazistas são inseridos na narrativa (Imagem 15). Eles eram chamados de *kapos*, como aparece na braçadeira dos personagens. Os *kapos* eram uma polícia interna nos campos de concentração, formada por judeus a serviço dos alemães; segundo Pirozhenko (2011), os judeus que se encontravam nessa posição sofriam um dilema interno por serem ao mesmo tempo vítimas e algozes; entretanto, tornar-se *kapo* era também questão de sobrevivência, como pode ser percebido no relato que é analisado pela autora: “Eu queria sobreviver. Eu não escolhi os meios para fazê-lo. Não havia escolhas para serem feitas. Tudo dependia de sorte. Os meios me escolheram”<sup>11</sup>. Os *kapos* também aparecem no acervo fotográfico do Museu Memorial do Holocausto, nos Estados Unidos, como pode ser visto abaixo (Imagem 16).

Já no final do filme, quando os personagens Bruno e Shmuel estão dentro do campo de concentração, duas cenas podem ser relacionadas a

<sup>11</sup> Tradução nossa, conforme original: “I wanted to survive. I did not choose the means by which to do it. There were no choices to be made. Everything depended on luck. The means chose me”. (PIROZHENKO, 2011, p. 183)

documentos históricos. Primeiramente, a cabana lotada (como nas Imagens **17** e **18**) mostra a superlotação do campo e, por fim, na última cena, os uniformes dos prisioneiros pendurados do lado de fora da câmara de gás fecham o filme (conforme as Imagens **19** e **20**).

Os extras do filme trazem uma explicação de como o filme foi construído. Mark Herman diz que, quando leu o livro de John Boyne, percebeu que aquela história deveria virar um filme, uma história de uma família alemã no período do genocídio perpetrado pelos nazistas. John Boyne, em contrapartida, afirma que o filme é uma adaptação muito fiel ao livro, dizendo inclusive que as cenas que não estão no livro poderiam estar; ainda afirma que não é historiador, mas que pôde digerir a informação que tinha sobre esse período e transformar em algo tocante e que o desafio é transformar um tema já muito explorado na ficção numa nova abordagem. Ainda nos extras do filme, de maneira geral, pode-se ver que o filme foi filmado em locações em Budapeste que representam a Berlim da década de 1940 e, na fala dos que tornaram esse filme realizável, uma constante é sobre a necessidade que tiveram de pesquisar o tema para que pudessem fazer uma obra cinematográfica verossímil, tanto nos cenários como nos figurinos e caracterizações.

No filme, como implícito nas linguagens fílmicas, outros elementos também contribuem para a construção do imaginário do espectador. A casa da família em Berlim é aconchegante, pessoal, o que é demonstrado pelo uso de cores quentes como a do mogno e também com os móveis e escada arredondados, além das muitas plantas na frente da casa. Isso cria um contraste com a nova casa, que é predominantemente feita em linhas retas e quinas pontiagudas, cores frias (muito cinza) e, apesar do amplo espaço na frente da casa, poucas plantas e muitas pedras, além da presença de muitos soldados. Essa mudança de cenário logo no início do filme já torna o clima mais tenso e impessoal.

O filme também aborda a questão dos traidores do partido em duas frentes. Primeiramente, a mãe de Ralf é claramente contra as ações do Partido e do exército, o que fica claro em três momentos: na festa de condecoração do filho, no momento em que Elsa diz que a sogra está doente por pensar em ir à sua casa nova (e presenciar a situação de comando do campo) e, ainda, em seu funeral, quando Elsa tenta tirar a homenagem de Hitler de cima do caixão, pois a sogra não ia querer – entretanto, é impedida por Ralf. A segunda frente que representa a ação dos

nazistas para com traidores é em relação ao pai de um dos soldados sob comando de Ralf, o tenente Kotler, cujo pai saiu do país no momento em que este precisava de todos os recursos humanos para a guerra; por não ter relatado a traição do pai ao comandante, Kotler foi transferido para o *front*.

Em suma, o filme representa vários aspectos da Alemanha nazista, tendo o conjunto dos elementos narrativos, figurativos, visual e sonoro convergindo para a montagem de uma trama que envolve o espectador e que representa um momento histórico. Os personagens e o ambiente encenados demandam de quem assiste a eles compreensão, tanto para com as vítimas do extermínio quanto para com os alemães que estavam fora da máquina exterminadora; também demandam repúdio às ações e ao doutrinamento racista em vigor nesse período histórico e, por fim, reflexão sobre a atualidade e sua simpatia para com as mais variadas formas de segregação e intolerância existentes.

### 3. EDUCAÇÃO HISTÓRICA NO CAMPO: UMA DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA, EMPATIA HISTÓRICA, MULTIPERSPECTIVIDADE E FONTES EM SALA DE AULA

#### 3.1 ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO HISTÓRICA

Na sociedade atual, é possível perceber que as pessoas passam grande parte de seu tempo em frente a telas: tela do celular, do computador da televisão e também do cinema. Por todas essas vias é possível assistir a filmes de variados gêneros, seja por canais abertos ou fechados ou por plataformas de *streaming*, cada dia mais presentes no cotidiano das pessoas. Entre as produções disponíveis nesses meios, os filmes históricos, ou seja, os filmes que têm sua narrativa situada em algum período histórico reconhecido na historiografia, permeiam variados gêneros (drama, ação, suspense, entre outros). Podemos inferir, desta forma, que consciente ou inconscientemente, grande parte das pessoas já assistiram ou até mesmo costumam assistir a esta categoria de filmes.

Considerando isso e que a audiência dos filmes só aumenta com a popularização das plataformas de *streaming*, a indústria cinematográfica se tornou detentora de um saber histórico paralelo, uma espécie de escola paralela.

Essa não é uma questão somente dos dias de hoje: em 1987, Marc Ferro escreveu o artigo intitulado “Existe uma escrita fílmica da História?”<sup>12</sup>, no qual demonstra sua preocupação sobre a influência dos filmes históricos na visão das pessoas sobre o passado. Ferro (1987) já considerava que o cinema e a televisão constituíam um novo formato da História se expressar, o qual contribuía e transformava nossas formas de entendimento sobre ela. Rosenstone (2002) também aponta que, ainda que os filmes sejam ficcionais, cada personagem de um filme que aborde eventos traumáticos tem a capacidade de fazer-nos ter o que o autor chamou de “insight histórico”, ou seja, cada personagem “nos assombra com as tragédias e as esperanças do passado”<sup>13</sup> (ROSENSTONE, 2002, p. 141). Neste sentido, incluir os filmes entre as possibilidades de recursos e linguagens didáticas é

---

<sup>12</sup> Tradução nossa, conforme original “Does a filmic writing of History exist?” (FERRO, 1987).

<sup>13</sup> Tradução nossa, conforme original “each [character] haunts us ‘with the tragedies and hopes of the past’” (ROSENSTONE, 2002, p. 141).

levar em conta seu caráter pedagógico, o que - ousando inferir – é uma ação inevitável diante da sociedade imagética na qual vivemos.

Elza Nadai (2001), analisando Marc Ferro, argumenta que “a história que se conta às crianças, aos adultos, permite ao mesmo passo conhecer a identidade de uma sociedade e o estatuto desta através dos tempos” (FERRO *apud* NADAI, 2001, p. 25). Esses apontamentos nos levam à reflexão sobre o tipo de formação histórica que pretendemos desenvolver com nossos alunos. Neste intuito, faremos aqui uma breve explanação de percursos que o ensino de História trilhou no Brasil e finalizar com uma abordagem sobre a Educação Histórica.

Thais Fonseca (2006) afirma que é difícil abordar o ensino de História no Brasil antes da elaboração dos projetos educacionais no Império, no início do século XIX, pois foi somente aí que a História passou a ser vista como disciplina escolar possuidora de objetivos específicos e métodos pedagógicos próprios. Nessa época, a necessidade de modernizar o país recém-separado de Portugal envolvia a educação de camadas mais amplas da sociedade: era necessário levar a civilidade aos cidadãos. Porém, a autora ressalta que essa “inclusão” excluía os escravos, os libertos e, posteriormente, também os imigrantes, ou seja, o projeto educacional visava à formação da elite dirigente do país.

Neste âmbito, Nadai (1993) apresenta que a História como disciplina escolar tinha como primeira missão inculcar que “a História é a nação, a História é a civilização” (p. 145), ou seja, o ensino de história tinha como finalidade ensinar a origem da civilização, do homem civilizado, da sociedade moderna, porém somente na perspectiva da Europa Ocidental, tendo como base o estudo de biografias de homens ilustres, datas e batalhas. Nos currículos, a História do Brasil sempre tinha carga horária menor que a História Universal (NADAI, 1993, p. 146-147).

Prosseguindo, Nadai (1993) aponta que, após a Independência, em 1822, a linha de raciocínio seguida pelo ensino de história era referente à constituição da nação (colonização portuguesa, imigração e contribuições africanas e nativas para a formação de um povo), buscando afastar-se da ideia de país colonizado – ressaltando a ideia de sujeição pacífica dos africanos no período da escravidão e silenciando em respeito à escravidão indígena e sua resistência à colonização (NADAI, 1993, p. 149); conforme a autora, a ideia de vazio demográfico

é que legitimou a expansão da colonização portuguesa, perspectiva que servia para mascarar as desigualdades sociais do Brasil.

Fonseca (2006) pontua que foi em meados da década de 1860 que o ensino de História teve a demarcação de suas metodologias e procedimentos de ensino, adquirindo mais explicitamente seu perfil de disciplina escolar. Esse delineamento, conforme a autora, ganhou força com a publicação dos livros escolares no início do século XX, através dos quais tinha-se como objetivo a formação do cidadão adaptado à norma política e social vigente – o objetivo era criar uma noção de pertencimento ao povo brasileiro por meio da memorização dos sucessos da História, ocultando contextos que pudessem desqualificar a formação da nação.

Conforme Nadai (1993), somente nos anos 1920, com a chegada do escolanovismo no Brasil, o ensino de história começou a ser repensado. A cronologia e ênfase nos acontecimentos passados foram criticadas assim como a metodologia de ensino focada na memorização. Os pensadores da escola nova julgavam ser mais eficaz e necessário o ensino da história contemporânea a partir de um método no qual a memória fosse apenas um instrumento para a investigação, análise e raciocínio lógico que seriam desenvolvidos pelo ensino desta disciplina. A autora argumenta que, apesar dessa mudança de pensamento sobre a metodologia de memorização no ensino de história, o conteúdo da disciplina “ainda era direcionado para um discurso explicador, unívoco, generalista, totalizador e europocentrista” (NADAI, 1993, p. 155).

Jaime Pinsky (2001) aponta que foi somente no fim da década de 1950 que a preocupação com o estudo da realidade brasileira passou a ser enfatizado. No entanto, esses estudos foram coibidos no fim da década de 1960, já dentro da ditadura militar, quando voltou à cena o estudo dos heróis e a metodologia de memorização. Findada a ditadura militar, o autor afirma que houve uma virada no ensino de História, que passou a colocar o homem como “agente real da história, como aquele que atua para que ela possa ocorrer” (PINSKY, 2001, p. 21).

Com relação às pesquisas sobre o Ensino de História, Geysso Germinari (2011) indica que o tema começou a ser melhor pensado como objeto de pesquisa durante esse processo de redemocratização do país, a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980. Também neste período, o autor afirma

que novos recursos didáticos passaram a integrar o cotidiano escolar. Assim, o campo de pesquisa do ensino de História começou a se formar dentro das faculdades e institutos de educação. Ao mesmo passo, também a partir da década de 1970, começou a se desenvolver em vários países (como Inglaterra, Estados Unidos, Portugal e Canadá) uma linha de pesquisa denominada Educação Histórica, que buscava estudar a aprendizagem da história. No Brasil, este campo se consolidou no início dos anos 2000.

Conforme Barca (2001a), esta linha de pesquisa tem como pressuposto teórico a natureza do conhecimento histórico e como pressuposto metodológico a análise das ideias que os indivíduos pesquisados apresentam “em e acerca da História” (BARCA, 2001, p. 13), sem dispor de um critério generalista de categorização dos níveis de pensamento. Barca (2001a) afirma que a História é diferente das outras ciências, pois é construída subjetivamente. As explicações históricas são formuladas mediante critérios científicos – parte-se de uma hipótese e busca-se evidências para corroborá-la ou refutá-la. Neste sentido, Barca (2001a) ressalta que o conhecimento histórico também é provisório, pois dura até o momento em que uma contra evidência o torne falso. Além da provisoriedade, a autora lembra que a História sempre parte de um ponto de vista.

Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2011) pontuam que a Educação Histórica é, desta maneira, uma área de pesquisa que está focada principalmente nas problemáticas que envolvem a cognição e a metacognição histórica, visando a desenvolver um ensino de história que tenha mais sentido para os estudantes. Por isso, fala-se em uma aprendizagem situada na História e da necessidade de entendê-la a partir da investigação dos conhecimentos dos sujeitos do saber. Conforme Barca (2005), os pesquisadores

[...] têm centrado a sua atenção nos princípios, tipologias e estratégias de aprendizagem histórica, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos [...] (BARCA, 2005, p. 15).

Márcia Ramos (2013) afirma que, enquanto o problema clássico das pesquisas em ensino de história era a motivação dos alunos em aprender ou como usar os recursos didáticos, a Educação Histórica busca compreender como os alunos compreendem a história e para que serve aprender história. Se pautando nisso, a autora abre o leque de perguntas que são indissociáveis desta problemática:

como os alunos aprendem história, preciso partir dos saberes que este já tem sobre história; preciso saber também dos saberes que os professores de história apresentam (saberes históricos, pedagógicos e experienciais) e é necessário saber qual o significado que os alunos e professores de história dão para o conhecimento histórico (O que é? Para que serve? É importante ou não?) (RAMOS, 2013, p. 4)

Assim, tendo em vista que a Educação Histórica procura melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem da disciplina de História, entre outros objetivos, Ramos (2013) acrescenta que é necessário compreender o que seria um ensino-aprendizagem de história “de qualidade”, o que conclui ser, na perspectiva da Educação Histórica, a construção de uma literacia histórica que dê aos indivíduos ferramentas para observar e analisar o mundo historicamente e levar as conclusões para sua vida prática (RAMOS, 2013, p. 5). Desta maneira, como caracteriza Maria Auxiliadora Schmidt (2015), uma das preocupações dos pesquisadores desta área é a “relação entre aprendizagem e ensino de história”, principalmente no que concerne “as metodologias de ensino em sala de aula e suas relações com a consciência histórica” (SCHMIDT, 2015, p. 44).

Em relação à consciência histórica, Rüsen (2011) assinala que a aprendizagem histórica é “a consciência humana relativa ao tempo, experimentando o tempo para ser significativa, adquirindo e desenvolvendo a competência para atribuir significado ao tempo” (RÜSEN, 2011, p. 79). Com isso, entende-se que a aprendizagem histórica é relativa ao desenvolvimento da consciência histórica; esta, por sua vez, pode ser sintetizada, grosso modo, como a compreensão do presente a partir do estudo do passado para, assim, projetar as ações futuras.

Literacia histórica, conforme Peter Lee (2006) é uma forma de ler o mundo a partir de um olhar histórico, um raciocínio histórico. Para que se desenvolva essa literacia, é necessário desenvolver as habilidades do pensamento histórico. Pensamento histórico, conforme Germinari (2014), envolve processos como

a análise de causas e efeitos das mudanças ao longo do tempo; a realização de inferências a partir de diferentes fontes históricas, com suportes diversos (fotografia, pinturas, documentos escritos, depoimentos orais, cultura material); a seleção de fontes para confirmação ou refutação de hipóteses; e a apreensão da multiperspectividade histórica (GERMINARI, 2014, p. 807).

Considerando a definição proposta por Germinari (2014) e, segundo o conceito de literacia histórica de Lee (2006), para desenvolver o pensamento histórico e, por consequência, a literacia histórica, o que os alunos sabem e o que aprendem na escola não deve ser simplesmente um acúmulo de eventos.

Considerando isto, Lee (2006) aponta que a definição mais próxima de literacia histórica pode ser encontrada na matriz disciplinar de Jörn Rüsen, que aproxima a disciplina de história da vida prática dos estudantes.

**Figura 3** – Matriz disciplinar de Jörn Rüsen



Fonte: MARTINS, 2016, p. 101

Estevão Martins (2016) aponta que essa foi a primeira matriz proposta por Rüsen, sendo composta por três elementos que constituem a História enquanto disciplina: a origem sociocultural de qualquer tema, a metodização da pesquisa e a reinserção sociocultural do tema no formato de narrativa historiográfica (MARTINS, 2016, p. 100). A matriz está dividida em dois hemisférios – a disciplina e o da vida prática. Na vida prática, a partir de nossos interesses, emerge a carência de orientação temporal, a qual nos leva à busca de perspectivas orientadoras no passado. Passando pelo método científico de pesquisa histórica, formulam-se novas representações do passado, com a função de orientar o ser humano no tempo.

Martins (2016) coloca que Rüsen ainda reformulou essa matriz duas vezes, transformando-a primeiramente em uma matriz do pensamento histórico (Figura 4) e, em seguida, somando aspectos da constituição de sentido histórico (Figura 5).

Figura 4 – Matriz do pensamento histórico de Rüsen



Fonte: MARTINS, 2016, p. 102

Figura 5 – Matriz de Rüsen que conjuga o pensamento histórico e a constituição histórica de sentido



Fonte: MARTINS, 2016, p. 103

Rüsen (2011) também argumenta que todo pensamento histórico é uma articulação da consciência histórica. Esta é a realidade “[...] a partir da qual se

pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária”. Trata-se de um “fenômeno do mundo vital”, uma forma de consciência humana intrinsecamente ligada ao cotidiano e à vida prática, com a qual os homens interpretam a experiência temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal maneira que possam orientar sua vida prática no tempo (RÜSEN, 2011, p. 56-57).

Tendo isto em vista, Rüsen (2011) postula que a consciência histórica opera a partir da memória, aproximando as três dimensões do tempo (passado, presente e futuro), possuindo como finalidade a orientação temporal na vida prática dos indivíduos. Considerando que aprender é um processo dialético de construção de conhecimento, que envolve os conhecimentos que o indivíduo já possui aliados aos novos conteúdos que são apropriados e reelaborados, resultando em um novo conhecimento, o autor considera que a pessoa que aprende é transformada. Nesta perspectiva, a aprendizagem histórica tem como objeto de conhecimento a própria história, os acontecimentos do passado, os processos de mudança do tempo que obtêm sentido pelo sujeito, recebem uma significação que serve como base para “uma compreensão de si mesmo assim como a sua orientação no tempo” (RÜSEN, 2011, p. 82).

Tendo o escopo do campo da Educação Histórica em mente, Germinari (2011) afirma que as pesquisas atualmente têm se centrado num conjunto que pode ser resumido em três núcleos: a) análises sobre ideias de segunda ordem; b) análises relativas às ideias substantivas; c) reflexões sobre o uso do saber histórico (GERMINARI, 2011, p. 56). No mesmo sentido, Barca (2011) afirma que as investigações nesta área costumam transitar entre as preocupações com a progressão do pensamento histórico, envolvendo conceitos inerentes à própria História (conceitos de segunda ordem), e a necessidade da promoção de um apontamento coerente do passado (conceitos substantivos), viabilizando uma orientação temporal por parte dos alunos – o que condiz com o desenvolvimento da consciência histórica.

Ainda, Barca (2011) apresenta a ideia de que a consciência histórica mobiliza conceitos de segunda ordem necessários para a compreensão dos conceitos substantivos. Conforme a autora, os conceitos de segunda ordem também podem ser designados como conceitos estruturais ou meta-históricos, pois figuram noções ligadas à natureza do conhecimento histórico. Tais noções podem ser

enumeradas nos conceitos de empatia histórica, explicação, evidência, mudança, permanência, objetividade, significância, entre outros. Já os conceitos substantivos se relacionam com as noções ligadas aos conteúdos históricos, como feudalismo, monarquia, revolução industrial, etc. (BARCA, 2011, p. 25). Resumindo esta ideia, Cainelli (2012) aponta que

por conceitos substantivos entende-se os conteúdos da História, por exemplo o conceito de industrialização, renascimento, revolução. Enquanto conceitos de segunda ordem: são conceitos que estão envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido (CAINELLI, 2012, p. 175).

Faz-se necessário, neste momento, uma melhor explicação sobre os conceitos acima citados, o que tentaremos fazer aqui resumidamente e de maneira didática. O conhecimento histórico é sustentado por uma série de conceitos que são inerentes a ele. Esses conceitos são divididos em dois níveis: os substantivos e os de segunda ordem. Em nossa concepção, uma aprendizagem histórica significativa implica, conforme já abordamos, na realização de apontamentos coerentes sobre o passado de modo a possibilitar ao educando uma orientação para sua vida prática. Neste sentido, essa concepção de aprendizagem demanda que sejam compreendidos ambos os níveis conceituais. Assim, todos os conceitos substantivos, que podem ser traduzidos como sendo os conteúdos históricos estudados nas escolas, envolvem em sua estrutura os conceitos de segunda ordem, que são noções que viabilizam a compreensão do conhecimento histórico.

Desta maneira, compreendemos que os conceitos de segunda ordem são inerentes aos conceitos substantivos, de modo que, para chegarmos aos segundos, necessitamos compreender – ainda que não conscientemente – os primeiros (o que explica a possibilidade de serem denominados como meta-históricos). Por isso, em nossa pesquisa, escolhemos trabalhar com dois conceitos de segunda ordem a partir de um filme de temática histórica. O filme escolhido representa o conceito substantivo do período do nazismo na Alemanha e optamos por abordar os conceitos empatia histórica e multiperspectividade, que são de segunda ordem.

### 3.1.1 Empatia Histórica

Lee (2003) inicia seu texto “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado” afirmando que os alunos

precisam compreender dois importantes pontos - os motivos da atuação das pessoas do passado e o que pensavam sobre o modo como agiam -, a fim de que tornem o passado inteligível. O autor aponta que essa relação com as pessoas do passado tem sido denominada empatia histórica. Segundo o autor, o uso de fontes em sala de aula permite o desenvolvimento dessa empatia histórica com os alunos “entendida como uma realização – algo que acontece quando sabemos que o agente histórico pensou, quais seus objetivos, como entenderam aquela situação e se conectamos tudo isto com o que os agentes fizeram” (LEE, 2003, p. 20).

Isso explica porque Lee (2003) define empatia histórica como sendo “considerar (não necessariamente aceitar ou partilhar) as ligações entre intenções, circunstâncias e acções” (LEE, 2003, p. 20), de modo que os estudantes sejam capazes de compreender como a perspectiva de mundo dos atores do passado influenciou na tomada de decisão e na ação dos mesmos em circunstâncias específicas (LEE, 2003).

Ana Paula Carvalho (2017) apresenta em que contexto o conceito de empatia histórica começou a ser utilizado no ensino de História. Para isso, ela remonta aos estudos sobre ensino de História na Inglaterra na década de 1970. Por volta dessa década, aponta a autora, os professores de História passaram a questionar seus estudantes a respeito do comportamento das pessoas do passado. A tentativa de entender as crenças, os valores e as ações do passado ficou conhecida como empatia histórica.

Porém, conforme aponta Carvalho (2017), o modo como o conceito começou a ser trabalhado na década de 1980 se tornou alvo de críticas. Segundo a autora, alguns estudos começaram a usar o conceito erroneamente ao transformá-lo num jogo de imaginação, uma ferramenta para resumir informações que descrevem um período ou um evento, de modo a promover metas sociais através da manipulação dos sentimentos dos alunos. Peter Lee e Denis Shemilt (2011) afirmam que nesse momento o termo “empatia” perdeu toda sua carga conceitual

Lee e Shemilt (2011) abordam que a empatia em História se apoia em duas suposições: primeiramente, que as pessoas dão sentido ao mundo e, em segundo lugar, que nós só conseguimos explicar o que as pessoas fazem na medida em que conseguimos compreender esse sentido dado ao mundo, individual ou coletivamente.

Lee (2003) já apontava - e nós concordamos - que o uso do termo “empatia” dificulta a compreensão sobre ele, pois “empatia” isoladamente nos remete ao compartilhamento de sentimentos, o que não ocorre na empatia histórica. O autor aponta que a nossa compreensão histórica se realiza quando entendemos “como é que as pessoas viram as coisas, sabendo que tentaram fazer, sabendo que sentiram os sentimentos apropriados àquela situação, sem nós próprios a sentirmos” (LEE, 2003, p. 21). Assim, empatia histórica não envolve sentimentos - o aluno não “sente” o que a pessoa do passado sentiu naquele momento, o que justificaria a ação dela -, mas sim apenas a capacidade de compreender o que determinado agente histórico sentiu, o que pensou, o que tinha como objetivo, como enxergava determinada situação e, por fim, reconhecer esses fatores em sua ação; vale lembrar que compreender determinada motivação não implica em concordar com a posição tomada, mas essa empatia histórica faz parte da nossa compreensão do passado (LEE, 2003).

Segundo Lee e Shemilt (2011), a intenção é compreender como as ações do passado podem fazer sentido, “por que o que foi feito pareceu ser a melhor coisa a se fazer naquelas circunstâncias”<sup>14</sup> (LEE; SHEMILT, 2011, p.40). Ainda, Lee e Shemilt (2011) apontam que a explicação empática da História implica na elucidação das conexões entre objetivos, crenças e valores pelas quais podemos compreender como o curso de uma ação ou prática social foi “racional” em seus próprios termos, ainda que, para os nossos, pareçam irracionais.

Em relação ao desenvolvimento da empatia histórica em sala de aula, Lee e Shemilt (2011) apontam três desafios: compreender o sentido do comportamento humano, compreender por que ações que parecem irracionais atualmente foram comuns no passado e, por fim, compreender definitivamente o que conta e o que não conta como explicação empática da História.

Desta maneira, os autores estabelecem em uma lista didática o que é e o que não é empatia histórica:

---

<sup>14</sup> Tradução nossa do original: “why what was done would have seemed to be the best thing to do in the circumstances” (LEE; SHEMILT, 2011, p. 40).

Empatia não é uma forma misteriosa de entrar na cabeça das pessoas do passado.

É onde chegamos quando reconstruímos, com base em evidências, as crenças e valores das pessoas de maneira que as ações e as práticas sociais se tornam inteligíveis. (É uma “conquista” e não um “processo”).

Empatia não é compartilhar os sentimentos das pessoas.

Mas nós podemos saber quais sentimentos as pessoas tiveram e o que significaram naquele momento.

Empatia não é uma “habilidade” que pode ser praticada.

É uma maneira de explicar as formas de vida do passado que são diferentes das nossas e uma disposição para reconhecer a possibilidade e a importância de torna-las inteligíveis. (LEE; SHELILT, 2011, p. 48).

Deste modo, o conceito de empatia histórica se beneficia da instrumentalização a ser desenvolvida na proposta de aula-oficina denominada compreensão contextualizada, que se refere ao entendimento das situações humanas no passado. Assim, em resumo, empatia histórica é uma realização que temos quando compreendemos as ações das pessoas do passado de modo racional, considerando o contexto histórico em que elas estavam inseridas e que as tais ações faziam sentido naquele momento. Ou seja, a empatia histórica só é alcançada a partir de uma compreensão contextualizada.

### 3.1.2 Multiperspectividade em História

Barca (2001b) afirma que, atualmente, reconhece-se a existência de uma multiplicidade de explicações em História, o que lhe confere um caráter de provisoriedade. Do mesmo modo, Souza (2014) aponta que pensar historicamente a partir de várias perspectivas significa superar a concepção de História que visava a uma busca incessante sobre a melhor explicação sobre determinado acontecimento. O autor aponta que, contrariamente, pensar multiperspectivamente implica em compreender a provisoriedade das explicações históricas. Isso porque, conforme Barca (2001b), as explicações históricas são construídas sempre a partir de um ponto de vista. Assim, entendemos que a provisoriedade das explicações históricas se encontra nas possibilidades de análise de novas fontes e de novas perguntas sobre fontes já analisadas.

Conforme Schmidt e Barca (2009) a perspectiva da Educação Histórica entende que a História é uma ciência particular que considera mais de uma explicação sobre o passado, ou seja, o conhecimento histórico é multiperspectivado. Para não cair em relativismos, entende-se também que a História possui uma

objetividade, o que significa dizer que não é aceita qualquer explicação sobre o passado, mas somente as interpretações que são baseadas em evidências. Barca (2011) ressalta que deve-se considerar no ensino de história a diversidade de perspectivas para que não se propague a noção de narrativa única sobre o passado.

Barca (2001b) ainda afirma que a multiperspectividade não é uma fraqueza da ciência histórica, mas sim, uma característica que enriquece esse conhecimento. Isso porque, como lembra a autora, os historiadores possuem critérios de validação do conhecimento de suas produções. As explicações precisam ser consistentes com as evidências disponíveis e, ainda, apresentar-se como plausível e logicamente satisfatória (BARCA, 2001, p. 30).

No que se refere à aprendizagem histórica em sala de aula, Souza (2014) ainda aborda, a partir dos estudos de Bodo Von Borries, que, ao pensarmos a multiperspectividade, devemos levar em conta as emoções e a forma como isso influencia na aprendizagem. Isso porque “a História pode mobilizar determinadas convicções e valores arraigados nas experiências dos sujeitos, e isso pode impor obstáculos à percepção da multiperspectividade” (SOUZA, 2014, p. 311).

Isabel Barca, no prefácio do livro “Pluralidade de olhares: construtivismo e perspectiva no processo de aprendizagem” de Marília Gago, afirma que é necessário esse contato com vários pontos de vista para que os alunos consigam lidar melhor com o mundo e suas “contingências, contradições e incertezas da Humanidade” (GAGO, 2012, Prefácio).

Robert Stradling (2003) sugere que multiperspectiva pode ser encarada como um processo no qual nós levamos em consideração pontos de vista diferentes dos nossos, incluindo contextos sócio-culturais e nossa interpretação sobre o que aconteceu. Porém, o autor afirma que não é somente uma ação estratégica, mas é necessário estar disposto a enxergar determinada situação por diferentes perspectivas, e, principalmente, estar disposto a aceitar que existem formas diferentes de ver o mundo igualmente válidas e parciais (STRADLING, 2003, p.14). Complementando, Stradling (2003) pontua que, no campo da História e do Ensino de História, Ann Low-Beer define multiperspectividade em história como

sendo a ação de "ver eventos históricos de variadas perspectivas" (LOW-BEER *apud* STRADLING, 2003, p.14)<sup>15</sup>.

Assim, Stradling (2003) conclui que multiperspectividade é, ao mesmo tempo, a forma de ver e a predisposição de enxergar o passado a partir de diferentes perspectivas, as quais devem estar baseadas nos procedimentos e processos que são fundamentais para a História enquanto ciência.

Assim, esta pesquisa se encontra dentro do campo da Educação Histórica, por investigar as ideias dos alunos sobre os conceitos meta-históricos empatia histórica e multiperspectividade, entendendo que a utilização de um filme histórico pode, a partir destes conceitos, desenvolver o pensamento histórico.

### 3.2 DAS INTER-RELAÇÕES ENTRE UM FILME HISTÓRICO E A SALA DE AULA

Ao indicar que o passado não é de propriedade do historiador, Vitória Fonseca (2011) afirma que os filmes históricos se inserem no movimento de representar o passado na tela e, ao abordá-lo, construir memórias. Neste sentido e conforme já mencionado no início deste capítulo, deve-se levar em conta o caráter pedagógico que filmes podem adquirir nas mãos do professor.

Katia Abud (2003) aponta que a História, como disciplina escolar, também é histórica. Isto é, enquanto campo de conhecimento, passa por mudanças e transformações que a fazem filha do seu tempo. As tendências e as correntes historiográficas que entendem a História como construção, aliadas a concepções que envolvem o processo de ensino-aprendizagem, provocaram transformações bastante profundas na construção da História como conhecimento escolar. As ditas novas abordagens, os novos objetos, outras fontes, outras linguagens foram se incorporando ao ensino de História.

Ainda, Abud (2003) à época de sua escrita já afirmava que o cinema é o recurso didático que mais desperta interesse nos professores, apontando como principais fatores para essa preferência a forte atratividade das produções cinematográficas e a facilidade de acesso aos mesmos.

---

<sup>15</sup> Tradução nossa, conforme o original "viewing historical events from several perspectives" (STRADLING, 2003, p. 14).

Circe Bittencourt (2008) aponta que não há um modelo simplificado para o uso de filmes em sala de aula que introduza os alunos na análise crítica. Ao contrário do uso dos filmes como fontes históricas, que demorou a se consolidar na historiografia, a integração dos mesmos como recursos didáticos para as aulas de História ocorreu logo no início do século XX. Bittencourt (2002) aponta que, já nas primeiras décadas do século XX, o professor Jonathas Serrano, do Colégio Dom Pedro II do Rio de Janeiro, indicou o uso de filmes como instrumentos didáticos importantes, visando à substituição do método “mnemônico” pelo “intuitivo”. Porém, como ressalta a autora, os filmes eram utilizados como espelho do passado, como uma ressurreição histórica, abordagem que, como já mencionamos, não convém ser utilizada. Conforme Olga Magalhães e Henriqueta Alface (2011), os alunos precisam ser educados a ver o filme, é necessário ler e refletir sobre os elementos que são apresentados, adotando uma atitude crítica, combatendo o analfabetismo visual, ou seja, agregando ferramentas para orientar e estimular a capacidade dos alunos de realizar análises críticas. O professor deve propor leituras sobre o filme apresentado, ampliando o leque de possibilidades dos alunos, como uma ponte entre emoção e razão, formando espectadores mais exigentes e críticos.

Souza (2014), a partir dos estudos de Cristina Souza da Rosa, aponta que, na década de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, foi criado o Instituto Nacional do Cinema Educativo (INCE) com o intuito de criar filmes que ressaltassem valores como a importância do papel social de cada um, o trabalho e o patriotismo. Segundo o autor, os filmes criados pelo INCE visavam à formação da personalidade e caráter dos jovens, a partir da divulgação de acontecimentos históricos e personagens heroicos. Souza (2014) ainda pontua a importância do INCE enquanto contribuinte para a cultura histórica ao produzir filmes sobre o passado; no entanto, o autor aponta que a existência do INCE limitou a difusão do uso de filmes enquanto recursos didáticos ao criar um padrão narrativo para as obras, o que suprimia as possibilidades de uso de outros filmes, fazendo com que os comerciais ficassem de fora.

Conforme Souza (2014), o debate sobre o uso de filmes na sala de aula só voltou à tona na década de 1980, quando a maioria dos estudos com este foco visava analisar a relação entre o discurso histórico de determinado filme e os conteúdos que os professores poderiam trabalhar a partir dele. Assim, o autor

aponta três abordagens que se apresentaram na década de 1990, em se tratando da inserção de filmes no meio escolar: filmes como facilitadores da aprendizagem histórica, filmes como fontes de estudo em sala de aula e, por fim, a concepção que trata o uso de filmes como recursos didáticos na intenção de “educar” os estudantes “para as mídias” (SOUZA, 2014, p. 42).

A abordagem que vê os filmes como facilitadores da aprendizagem consiste na ideia que o conteúdo é facilitado por sua versão fílmica, a partir da qual os alunos teriam uma ilustração, uma “visualização da história” (SOUZA, 2014, p. 30). Conforme o autor, esta abordagem não leva em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, nem como eles se apropriam do discurso fílmico.

A abordagem que apresenta os filmes como fontes de estudos, segundo Souza (2014, p. 33-39) tem seu foco na análise do filme em sala de aula; o objetivo da aula é o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para que o aluno aprenda a lidar com o conhecimento que o filme carrega consigo. Nesta abordagem não são cobradas verdades do filme, pois considera-se que sempre há distorções, e evita-se a ilusão de realidade, de ilustração do conteúdo, conforme abordagem anterior.

A terceira abordagem apresentada por Souza (2014, p. 39-43) é a da “educação para as mídias”. Conforme o autor, parte-se do pressuposto de que o cinema deve ser abordado como produto midiático e como mercadoria com potencial de influenciar o grande público no âmbito político-ideológico; segundo esta concepção, o cinema cria modelos históricos específicos. Neste sentido, a atividade docente é central no papel de agir na conscientização dos alunos em relação a seu posicionamento diante da mídia. Daí emerge o conceito de “letramento midiático”, ou seja, a capacidade de entendimento crítico de vários âmbitos da cinematografia.

Por fim, Souza (2014) aponta uma quarta categoria de estudos que envolvem cinema e ensino de História com base em dois estudos realizados na França, vinculados ao Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (INRP). Os dois trabalhos que o autor analisa foram publicados por Brigitte Poitier (1993) e abordam o aprendizado dos alunos a partir dos filmes. Essa autora utilizou métodos de análise do discurso e conceitos da linguística para refletir sobre a linguagem fílmica e suas implicações no ensino de História. Ela encarou os filmes como representações fílmicas que criam efeito de realidade e que se relacionam com os

conhecimentos prévios dos alunos. Assim, conforme Souza (2014), a diferenciação dos estudos sobre a relação entre filmes e a aprendizagem histórica no campo da Educação Histórica e os estudos de Poitier reside no âmbito de que a autora recorreu a um amparo teórico fora da epistemologia da História. A pesquisa de Poitier mostrou diferentes formas de assimilação do conteúdo do filme pelos anos, mas, como aponta Souza (2014),

a análise da aprendizagem histórica não se limita a compreender a assimilação de informações históricas, nem apenas que tipos de esquemas mentais elaboram. Seu intuito deve ser de que forma tais jovens mobilizam operações mentais que se relacionam à racionalidade do pensamento histórico e como suas compreensões históricas se articulam aos princípios epistemológicos organizadores do pensamento histórico (SOUZA, 2014, p. 51)

Em nossa pesquisa, utilizamos o filme em uma aula-oficina (BARCA, 2004). Entretanto, nosso objetivo foi analisar as ideias dos alunos em relação à representação histórica no filme e seu uso em sala de aula. Conforme já apresentado na Introdução, a aula-oficina se dividiu em cinco aulas, de modo que a exibição do filme foi feita em duas etapas – na primeira e na terceira aula. Após assistirem ao filme, os alunos redigiram duas narrativas que foram finalizadas com uma roda de conversa, momentos nos quais os estudantes puderam expressar-se e dos quais colhemos as informações para realização da análise.

Como já mencionado, a pesquisa incide sobre a análise dos conceitos de empatia histórica e multiperspectividade. Sobre o primeiro conceito, Rosenstone (1995) diz que somente os filmes podem prover uma adequada construção empática que transmita como os sujeitos históricos testemunharam, entenderam e viveram suas vidas. Quanto ao segundo, consolidou-se a ideia de que, para haver multiperspectiva, seria necessário dispor de mais que um filme histórico (ou fonte histórica, de maneira geral); no entanto, nossa intenção foi verificar, a partir das ideias dos alunos, se eles conseguem perceber mais que uma perspectiva no discurso histórico da narrativa do filme “O menino do pijama listrado”; assim, estaríamos formando as bases para uma compreensão mais complexa sobre a multiplicidade de explicações históricas.

#### **4. ESTUDO SOBRE O DESENVOLVIMENTO DOS CONCEITOS DE EMPATIA HISTÓRICA E MULTIPERSPECTIVIDADE**

Em nossa visão, esses conceitos conversam com o filme de maneiras específicas. Entendemos que, para que os alunos comecem a compreender do que se trata a multiperspectividade em História, primeiramente é necessário que eles compreendam as bases do conceito de multiperspectividade. Neste ponto, entendemos que o filme escolhido tem uma contribuição a fazer. A multiperspectiva no filme aparece sob o aspecto dos vários personagens, ou seja de distintas experiências. Porém, essas distintas experiências estão inseridas num mesmo contexto histórico, que é representado no filme. Ainda, percebe-se que o personagem principal, Bruno, transita entre as visões a partir do momento em que entra no campo de concentração, o que abarca a questão da inexistência de uma verdade absoluta em História, mas sim consistência com a evidência.

Compreender que é possível construir experiências diferentes entre os personagens de um filme que representa um contexto histórico abre portas para outra, a de que é possível a existência de fontes históricas primárias com visões diferentes sobre um mesmo fato histórico, bem como a possibilidade de múltiplas interpretações de uma mesma fonte histórica, tendo em vista a provisoriedade do conhecimento histórico e os critérios de validação do conhecimento.

Desta maneira, nossa intenção inicial era de abordar a fonte fílmica de maneira multiperspectivada, iniciando pelas diferentes experiências dentro de seu enredo para posteriormente extrapolar para a criação da fonte (enquanto visão da História, visão do autor e visão da produção). Entretanto, os alunos demonstraram no estudo de campo, que demandavam explicações mais básicas no que se refere ao nível conceitual de compreensão e, por isso, foi necessário abordar apenas a primeira parte do plano inicial, ou seja, as múltiplas experiências dentro do filme em relação ao mesmo contexto histórico.

A compreensão das múltiplas experiências dentro do enredo do filme é o que abre espaço para o desenvolvimento da empatia histórica. Como exposto, empatia histórica não significa compartilhar sentimentos com as pessoas do passado nem concordar com suas ações, mas sim compreender o que elas fizeram e por que fizeram.

Deste modo, compreendemos que a representação histórica deste filme em específico contribui para o desenvolvimento da empatia histórica sobre o tema do nazismo e do Holocausto, tendo em vista que transforma a figura do algoz – os alemães, de maneira geral – em inocente, na personagem criança que, em sua ingenuidade, acredita que o campo de concentração liderado por seu pai era um bom lugar.

Além disso, outro ponto que pode levantar aspectos do conceito de empatia histórica é o discurso de obrigação patriótica. Ao abordar esse discurso no personagem do comandante do campo de concentração, aponta-se para uma visão sobre o contexto em que os alemães viviam e, desta maneira, compreender suas ações, ainda que cruéis – lembrando, aqui, as muitas controvérsias que existem sobre este tema.

A seguir, é apresentado o trabalho de campo desta pesquisa, a qual visa a analisar o desenvolvimento do conceito de segunda ordem “multiperspectividade” e a realização do conceito “empatia histórica”, já abordados anteriormente. O capítulo está dividido em dois subcapítulos, sendo eles Estudo Piloto e Estudo Principal. Ainda, dentro do subcapítulo do estudo principal encontram-se os seguintes itens: população do estudo, questionário de conhecimentos prévios, atividade principal e análise dos dados.

#### 4.1 ESTUDO PILOTO

O Estudo Piloto<sup>16</sup> foi realizado em uma escola estadual situada em Londrina, em novembro de 2015, no formato de uma aula-oficina, a qual foi realizada na Semana de Humanidades da escola, em colaboração com o PIBID-História, numa sala de 3º ano do ensino médio. A aula-oficina se deu em quatro momentos: primeiramente, sem dar uma explicação sobre a finalidade da aula, foi aplicado um questionário de conhecimentos prévios abordando a relação dos estudantes com a filmografia; em um segundo momento, todos os presentes assistiram ao filme “O menino do pijama listrado” (2008); em seguida, foi aplicado um questionário de análise fílmica, com as questões formuladas por Napolitano (2003); por fim, foi realizada uma conversa entre os presentes para avaliação de suas próprias

---

<sup>16</sup> Os Estudos Pilotos nas pesquisas em Educação Histórica servem principalmente como instrumento de refinamento das questões para o Estudo Principal.

respostas nos dois questionários aplicados e para relacionar as perguntas dos questionários com o filme assistido.

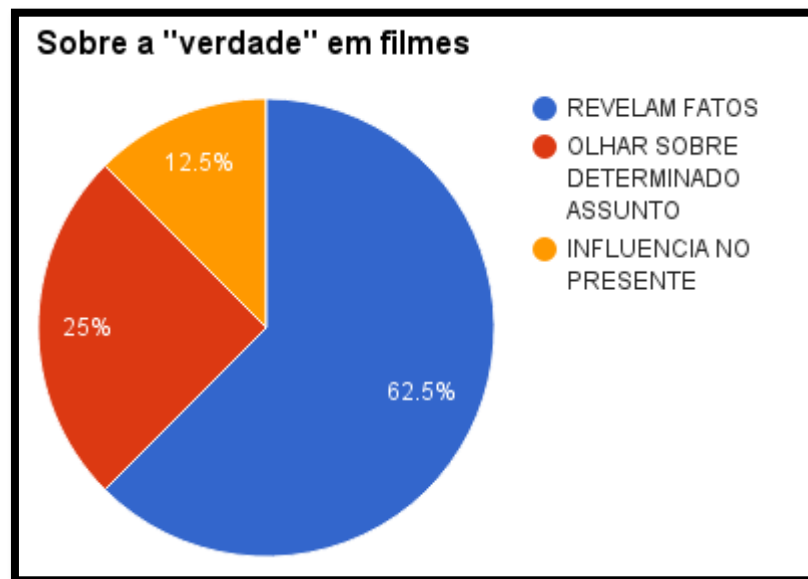
Desta maneira, o corpus documental do Estudo Piloto realizado em 2015 foi composto por um questionário de conhecimentos prévios respondido por 15 alunos e um outro questionário de análise fílmica respondido por 14 alunos (um a menos pois um dos alunos precisou ir embora na hora do intervalo). Neste momento, cabe ressaltar algumas das respostas que motivaram mais ainda a continuidade desta pesquisa.

O público presente na aula-oficina era de nove meninas e seis meninos, com idade entre 16 e 18 anos. Quando perguntados sobre a relação dos alunos com filmes, todos relataram gostar de assistir a filmes, tendo sido comédia o gênero mais citado e ficção científica o menos citado. A maior parte dos estudantes assistem a filmes pela internet e pela televisão, sendo a frequência de um a três por semana. Quando indagados sobre a influência das cores de um filme em seu entendimento, a maioria afirmou acreditar que haja influência, principalmente no que diz respeito a como o espectador se sente sobre o que está assistindo. Em relação à trilha sonora, as respostas foram similares.

Ainda no questionário de conhecimentos prévios do Estudo Piloto, foi perguntado sobre filmes de temática histórica, a fim de investigar se estes fazem parte da cultura histórica destes alunos, além das questões mais específicas sobre a temática do filme que seria apresentado (Segunda Guerra Mundial, nazismo e campos de concentração). A maioria dos alunos respondeu que não costuma assistir a filmes de tema histórico; entre os que responderam que sim, o filme “Tempos Modernos” (possivelmente apresentado na própria escola) e filmes que buscam representar a Idade Antiga foram predominantes. Sobre a Segunda Guerra Mundial, a maioria evidenciou os bombardeios, incluindo as bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki. A respeito do nazismo, muitos ressaltaram a questão da “superioridade da raça alemã”, a figura de Hitler e o genocídio empreendido. Em relação aos campos de concentração, a maioria citou os judeus como vítimas destes espaços e alguns alunos individualmente citaram outros grupos sociais também vitimados. Um ponto interessante a se ressaltar é o de que dois alunos se referiram aos campos de concentração como campos de “refugiados”, provavelmente pelo contexto da crise de refugiados sírios na Europa, que estão fugindo da guerra.

A última questão a ser ressaltada no questionário de conhecimentos prévios do Estudo Piloto é a que indagava a respeito da veracidade dos fatos apresentados nos filmes de tema histórico. A pergunta foi formulada da seguinte maneira: “você acha que os filmes históricos mostram verdades sobre o passado?”. Nenhum aluno respondeu que não, três alunos responderam que “às vezes” mostram, um aluno respondeu que os filmes mostram verdades “parcialmente” e 11 alunos responderam que sim. Vale ressaltar que, entre as explicações para as respostas dos que disseram “sim”, a predominância foi para a “revelação de fatos” e, entre as explicações dos que responderam “às vezes”, dois disseram que é um ponto de vista do diretor (que pode ser verdade ou pode ser manipulado por este); um aluno respondeu que o conteúdo do filme influencia no presente. A proporção das justificativas das respostas estão representadas na figura 6 a seguir.

**Figura 6** – Explicações sobre a “verdade” em filmes



**Fonte:** Elaborada pela autora (2016)

Após este primeiro questionário, os participantes assistiram ao filme escolhido. Após a exibição, os estudantes responderam ao segundo questionário já mencionado, que contava com as seguintes perguntas:

- 1 – Qual o tema do filme? O que os realizadores do filme tentaram nos contar? Eles conseguiram passar sua mensagem? Justifique sua resposta.
- 2 – Você assimilou/aprendeu alguma coisa com este filme? O quê?
- 3 – Algum elemento do filme não foi compreendido?
- 4 – Do que você mais gostou neste filme? Por quê?
- 5 – Selecione uma sequência protagonizada por um dos personagens do filme, analise e explique qual a sua motivação dramática. O que sua motivação tem a ver com o tema do filme?

- 6 – Qual o seu personagem favorito no filme? Por quê?  
 7 – Qual é o personagem de que você menos gostou? Por quê?  
 8 – Descreva o uso da cor no filme. Ela enfatiza as emoções que os realizadores tentaram evocar? Como você usaria a cor no filme em questão?  
 9 – Analise o uso da música no filme. Ela conseguiu criar um clima correto para a história? Como você usaria a música neste filme?  
 10 – Todos os eventos retratados no filme são verdadeiros (ou verossímeis)? Descreva as cenas que você achou especialmente bem coerentes e fiéis à realidade. Quais sequências que parecem menos realistas? Por quê?  
 11 – Qual é a síntese da história contada pelo filme?  
 12 – Como a montagem do filme interfere na história contada pelo filme?  
 (NAPOLITANO, 2003, p. 83-84)

Quando indagados se aprenderam alguma coisa com o filme, a maioria novamente ressaltou a presença dos judeus no campo de concentração, alguns evidenciaram o caráter de verdade histórica do filme e, ainda, houve uma citação do reforço ao aprendizado que já havia sido desenvolvido na escola.

Em relação aos personagens, os alunos gostaram mais dos meninos Bruno e Shmuel, que representavam a bondade, ingenuidade e inocência, em oposição aos personagens que representam o nazismo: Tenente Kotler, o comandante do campo de concentração (pai de Bruno) e Gretel (irmã de Bruno), que foram os menos apreciados.

As cores e as músicas utilizadas na película costumam ter o sentido de perspectivar/despertar emoções nos espectadores. Sobre as cores utilizadas na composição do filme, a maioria dos alunos respondeu acreditar que influenciaram em como se sentiram em relação ao mesmo, evidenciando sentimentos como tristeza, angústia, sofrimento, dó e inconformidade; um estudante sugeriu que se o filme fosse em preto e branco seria ainda mais forte a recepção dramática da película. Em relação à trilha sonora, novamente, a maioria dos alunos respondeu que influenciou na percepção sobre o filme, principalmente em relação ao sentimento de tristeza e tensão – alguns sugeriram usar músicas mais dramáticas, mais calmas ou instrumentais.

A última questão a ser ressaltada do questionário de análise fílmica realizado no Estudo Piloto é a seguinte: “Todos os eventos retratados no filme são verdadeiros? Descreva as cenas que você achou especialmente bem coerentes e fiéis à realidade. Quais sequências que parecem menos realistas?”. Por ser uma questão longa e com várias perguntas dentro de si, a maioria dos alunos não respondeu de maneira completa. No entanto, cabe evidenciar algumas das

respostas mais significativas. Metade dos alunos consideraram todos os eventos apresentados como fiéis à realidade e três alunos responderam que “nem todos”. Entre as cenas consideradas “reais”, destacaram a maneira como os judeus eram tratados pelos alemães, a morte dos judeus no campo e a ideia de que os alemães (de fora do exército) não sabiam do genocídio. Entre as respostas para as sequências menos realistas (parte da pergunta que poucos responderam), um aluno respondeu que, em sua opinião, não há sequências menos realistas e três participantes ressaltaram que os judeus no campo estavam “melhor nutridos” do que considerariam real.

Desta forma, o Estudo Piloto mostrou que os filmes fazem parte da cultura histórica dos alunos, pois, mesmo que a maioria tenha relatado não costumar assistir a filmes de temática histórica, vários destes foram citados na exemplificação e, ainda, a maioria respondeu que considera o representado nestes filmes como verdade histórica. Assim, emergiu o interesse em compreender se alunos que se encontram no nível do Ensino Médio público compreendem o conceito de multiperspectividade e se a empatia histórica poderia ser alcançada a partir do mesmo filme usado no Estudo Piloto.

#### 4.2 ESTUDO PRINCIPAL

O Estudo Principal se caracterizou a partir de uma aula-oficina em uma turma de ensino médio de uma escola pública de Londrina. A aula-oficina se deu conforme o apontado no Quadro 2 abaixo, de modo a obter os dados para análise que aqui se apresenta. Desta forma, os tópicos a seguir se referem ao detalhamento das atividades do trabalho de campo e a análise dos resultados obtidos.

## Quadro 2 – Plano de aula-oficina do Estudo Principal

<p><b>Instrumentalizações a focalizar:</b></p> <p><b>Principal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão contextualizada: entender situações humanas e sociais em diferentes tempos; relacionar passado, presente e futuro; levantar novas questões.</li> </ul> <p><b>Complementares:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicação: exprimir a sua interpretação e compreensão das experiências humanas.</li> <li>- Interpretação de fontes: “ler” fontes, cruzar fontes nas suas mensagens, selecionar fontes para confirmação ou refutação de hipóteses.</li> </ul>
<p><b>Visão Geral do tema da aula:</b></p> <p><b>Fonte:</b> Filme “O menino do pijama listrado” (2008)</p> <p>Recorte histórico: Perseguição aos judeus, entre outros grupos, que foram levados aos campos de concentração na Alemanha nazista (1933-1945).</p>
<p><b>Principais conceitos e questões orientadoras:</b></p> <p>Conceitos: nazismo, campo de concentração, genocídio, antissemitismo, identidade, judeu, alemão, câmara de gás. Relação passado-presente, empatia, empatia histórica, multiperspectiva, verdade histórica.</p> <p>Questões orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Seria a ficção história uma possibilidade para o entendimento da História?</li> <li>- Dentro do filme são apresentadas visões diferentes entre si sobre os alemães, judeus e campos de concentração? Favorece a multiperspectiva?</li> <li>- O filme pode ser entendido como espelho do que aconteceu? Por quê?</li> <li>- O filme pode ser usado para estudar o período? O que seria necessário para isso ocorrer?</li> <li>- A atuação dos personagens e a montagem do enredo favorecem a empatia histórica?</li> <li>- O que pode ser tirado de aprendizagem histórica com este filme?</li> </ul>
<p><b>Experiências de aprendizagem:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assistir ao filme de temática histórica: interpretar com base na ficha conceitual e nas atividades a serem desenvolvidas.</li> <li>- Redigir uma narrativa: impressões sobre o filme e importância de se estudar o tema do filme atualmente.</li> <li>- Roda de conversa: exprimir sua interpretação aos colegas.</li> </ul>
<p><b>Momentos:</b></p> <p>1º - Levantamento de ideias tácitas: Questionário escrito, aberto e individual.</p> <p>2º - Desenvolvimento: Narrativa sobre o tema: Minhas impressões sobre a primeira parte do filme nos itens: alemães, judeus, identidade.</p> <p>3º - Síntese: Narrativa sobre o tema: “Relacionando com o filme, responda a</p>

questão: Por que seria importante estudar este tema histórico (nazismo, perseguição a grupos diversos, mortes nos campos de concentração) nos dias de hoje?”

4º - Comunicação: Roda de conversa orientada por questões relacionando as duas partes do filme a novas fontes apresentadas.

**Gestão do tempo:**

05/06 a 09/06/17 – Aplicação dos questionários de conhecimentos prévios em todas as turmas do ensino médio (total de oito turmas).

Em uma das turmas:

1ª aula: Retomada dos conhecimentos prévios. Assistência à primeira metade do filme (0 a 46:34).

2ª aula: Alunos redigem uma narrativa sobre as impressões pessoais em relação à primeira parte do filme.

3ª aula: Assistência à segunda metade do filme (46:34 a 90:13).

4ª aula: Alunos elaboram uma narrativa sobre a questão “Por que seria importante estudar este tema histórico (nazismo, perseguição a grupos diversos, mortes nos campos de concentração) nos dias de hoje?”.

5ª aula: Roda de conversa orientada pelas questões elaboradas e por fotografias do acervo fotográfico do Museu do Holocausto dos Estados Unidos, disponíveis em <https://www.ushmm.org/>.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017)

O questionário de conhecimentos prévios<sup>17</sup> do Estudo Principal é formado por três partes (perfil, universo cultural e conhecimentos históricos) e teve dupla função: primeiramente, conhecer os alunos que seriam estudados (faixa etária, coisas que gostam de fazer, etc.) e, também, uma maneira de ter acesso ao que esses estudantes já sabiam (ou não sabiam) sobre o tema e conceitos trabalhados no estudo principal, a fim de que fosse possível adequar as atividades seguintes da aula-oficina aos conhecimentos dos alunos, valorizando o que eles já sabiam. Assim, tivemos o segundo ciclo entre ação e reflexão.

Tabulamos os dados para melhor visualização do todo, conforme tabelas a seguir. Tendo feito isso, escolhemos uma das turmas para realização da atividade principal. Essa escolha foi necessária tendo em vista que uma das partes da aula-oficina era a apresentação do filme completo (dividido em duas partes), o que não seria possível nem viável fazer com todas as turmas. O principal critério de escolha da turma foi o interesse dos alunos em colaborar com a pesquisa e também

<sup>17</sup> Este questionário está apresentado no Apêndice A.

a turma com maior diversidade de perfis e de respostas na parte de conhecimentos históricos do questionário prévio.

Ressalte-se que o Estudo Principal foi viabilizado por uma parceria com o PIBID-História desta universidade, entretanto, não foi realizado um trabalho em conjunto, de forma que a pesquisa se desenvolveu de maneira independente dos projetos que envolvem o PIBID na escola em questão. Mais à frente problematizaremos a influência da presença do PIBID no cotidiano dos alunos, tendo em vista que os pibidianos se utilizam dos pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Histórica.

#### 4.2.1 População do Estudo

O estudo foi dividido em duas etapas: primeiramente a aplicação do questionário de conhecimentos prévios e depois a realização da atividade principal. O Questionário de Conhecimentos Prévios foi aplicado em todas as turmas de ensino médio da escola, totalizando oito turmas e um montante de 235 questionários respondidos. A atividade principal foi realizada em apenas uma das turmas, a qual contava com 31 alunos no primeiro dia de atividades, 30 no segundo dia e 28 alunos no último dia de atividades. Neste tópico caracterizaremos a população de estudo num geral.

Como um todo e conforme os 235 questionários respondidos na primeira etapa do Estudo Principal, o perfil dos alunos do ensino médio da escola em que foi realizado o trabalho de campo é de proporção semelhante entre meninas e meninos (48% contra 52%), de idades entre 14 e 21 anos. A maior parte dos alunos mora com os pais, sendo apenas 6% os alunos que moram com outros parentes. Quase 74% dos alunos não tem qualquer vínculo empregatício, ainda assim os que trabalham somam quantidade significativa. O modo como os alunos vão à escola se divide entre três meios principalmente: a pé, de ônibus e de carro. O último item do perfil dos alunos é a escola em que estudou anteriormente: 136 alunos são provenientes de escolas públicas e 33 de escolas particulares.

**Tabela 1** – Perfil dos alunos do estudo principal

	<b>SEXO</b>	<i>F</i>	<i>M</i>		
		113	122		
<b>IDADE</b>	<i>14</i>	<i>15</i>	<i>16</i>	<i>17</i>	<i>18</i>
	11	56	85	63	12
	<i>19</i>	<i>20</i>	<i>21</i>	<i>Sem resposta</i>	
	4	2	1	1	
<b>MORA COM</b>	<i>PAIS</i>	<i>UM DOS PAIS</i>	<i>OUTROS PARENTES</i>		
	157	62	16		
<b>TRABALHA</b>	<i>SIM</i>	<i>NÃO</i>	<i>Sem resposta</i>		
	57	172	6		
<b>COMO VAI ATÉ O COLÉGIO</b>	<i>VAN</i>	<i>CARRO</i>	<i>MOTO</i>	<i>ÔNIBUS</i>	<i>A PÉ</i>
	6	63	6	62	79
	<i>Carro/ Bus</i>	<i>Moto/Carro</i>	<i>Bicicleta</i>	<i>Sem resposta</i>	
	10	5	2	2	
<b>COLÉGIO ANTERIOR</b>	<i>SIM</i>	<i>NÃO</i>	<i>PARTICULAR</i>	<i>PÚBLICO</i>	<i>Sem especificação</i>
	176	59	33	136	7

Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Sobre o que chamamos de universo cultural, destacamos o expressivo número de alunos que passam seu tempo livre executando atividades como acesso às redes sociais (90%) e ouvir música (93%). Outros destaques são as opções de assistir a séries e filmes (76% e 74%, respectivamente) e também sair com os amigos (78%). Grande parte dos alunos não faz nenhum curso extracurricular (70%) e cerca de metade apontou que usa o tempo livre com atividades de leitura (56%), entre as quais foram citadas livros, revistas e jornais.

**Tabela 2 – Universo cultural dos alunos do estudo principal**

<b>O QUE VOCÊ FAZ NO SEU TEMPO LIVRE?</b>				
<b>1) GAMES</b>				
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>			
109	126			
<b>46,38%</b>	<b>53,62%</b>			
<b>2) REDES SOCIAIS</b>				
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>			
213	22			
<b>90,64%</b>	<b>9,36%</b>			
<b>3) INTERNET</b>				
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>			
164	71			
<b>69,79%</b>	<b>30,21%</b>			
<b>4) MÚSICA</b>				
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>			
219	16			
<b>93,19%</b>	<b>6,81%</b>			
<b>5) TV</b>				
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>			
130	105			
<b>55,32%</b>	<b>44,68%</b>			
<b>6) SÉRIES</b>				
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>			
179	56			
<b>76,17%</b>	<b>23,83%</b>			
<b>7) FILMES</b>				
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>			
174	61			
<b>74,04%</b>	<b>25,96%</b>			
<b>8) ESPORTE</b>				
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>			
119	116			
<b>50,64%</b>	<b>49,36%</b>			
<b>9) SAIR COM OS AMIGOS</b>				
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>			
184	52			
<b>78,30%</b>	<b>22,13%</b>			
<b>10) CURSO EXTRA</b>				
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>			
69	166			
<b>29,36%</b>	<b>70,64%</b>			
<b>11) LEITURA</b>				
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>			
56,17%	132	103	43,83%	
<b>JORNAL</b>	<b>REVISTA</b>	<b>LIVROS</b>	<b>OUTROS</b>	
17	17	119	4	
<b>7,23%</b>	<b>7,23%</b>	<b>50,64%</b>	<b>1,70%</b>	
<b>12) OUTRAS ATIVIDADES</b>				
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>			
34	201			
<b>14,47%</b>	<b>85,53%</b>			

Fonte: Elaborada pela autora (2017)

#### 4.2.2 Conhecimentos Históricos dos Alunos

A terceira parte do questionário de conhecimentos prévios do Estudo Principal foi aplicada com o objetivo de verificar dos conhecimentos dos alunos no que diz respeito ao tema e conceitos abarcados nesta pesquisa. A elaboração das questões levou em consideração as possibilidades de interpretação por parte dos alunos, de modo que buscamos deixá-las mais inteligíveis. Pensamos que, por se tratar de um questionário aberto, apresentar questões diretas favoreceria a

verificação do conhecimento bruto, o que o alunos realmente sabia. O papel de estimular e incentivar as respostas às perguntas pelos alunos ficou incumbido à pesquisadora, que, em sala, solicitou que os alunos respondessem e não deixassem nenhuma em branco. Assim, procuramos organizar o questionário de maneira que as primeiras perguntas ficassem mais próximas da relação entre cinema e história e as perguntas finais mais próximas dos conceitos de segunda ordem que abordamos na pesquisa.

Durante a realização dessa etapa da pesquisa, focamos em não fornecer informações extras aos alunos – eles precisavam responder com o que sabiam, com os recursos que tinham. O máximo permitido foram interações com os colegas, ressaltando-se a necessidade de cada um responder com suas palavras o que considerasse adequado. Além disso, foi enfatizado que essa atividade não resultaria em avaliação formal, de modo que responder “certo” ou “errado” não traria um reforço positivo ou negativo para cada um; acreditamos que essa abordagem propiciou maior liberdade na hora de responder às questões, permitindo que os alunos escrevessem o que realmente pensavam sobre as perguntas. Ao longo da atividade foram tiradas dúvidas quanto a termos que eles não conheciam, desde que sanar a dúvida não comprometesse a realização do questionário. Optamos por não responder às dúvidas que enviassem as respostas para evitar interferências nas narrativas posteriores.

Os resultados podem ser observados nas tabulações abaixo, separadas por questão. Os dados foram quantificados para melhor compreensão do perfil dos alunos e estão elencados por cor, sendo: em verde escuro a maior recorrência, em verde claro a segunda maior recorrência, em amarelo a recorrência mediana, em alaranjado claro a segunda menor recorrência e em vermelho claro a menor recorrência.

A primeira questão da parte de Conhecimentos Históricos do questionário de conhecimentos prévios tinha como objetivo verificar quais os sentidos que os alunos atribuem à História e as respostas foram tabuladas conforme tabela abaixo. A partir da tabulação é possível observar que cerca 40% dos alunos – entre as categorias **5** e **8** - que participaram dessa primeira etapa do estudo enxergam a História como uma narrativa factual e que sua importância se encontra no sentido do acúmulo de conhecimento (saber narrar o que aconteceu). Na outra

ponta, observamos que cerca de 2% dos alunos relacionaram a importância da História com as perspectivas de futuro. A categoria 1 se difere da categoria 3 (com amostragem significativa, 19,15%) no sentido de que os estudantes que foram enquadrados na categoria 1 atribuíram sentido ao conhecimento histórico ao mencionar que sua importância se encontra nas perspectivas de futuro, ao passo que na categoria 3 disseram que a importância da História está na possibilidade de se reconhecer no presente.

**Tabela 3 – Questão 1 de Conhecimentos Históricos**

Para você, o que é a HISTÓRIA? Ela é importante? Justifique sua resposta.				
0 - Confuso / Não respondeu	1 - Relaciona presente, passado e perspectiva o futuro	2 - Relaciona presente, passado e cita o futuro	3 - Relaciona passado e presente	4 - É o estudo do que aconteceu/ Estudo das fontes
14	5	7	45	36
5,96%	2,13%	2,98%	19,15%	15,32%
5 - É o que aconteceu	8 - Contar o que aconteceu / Conhecer o que aconteceu	6 - É lição para o presente	7 - Apresenta noção de mudança / progresso	9 - História são as fontes/ vestígios/ evidências
45	49	18	10	6
19,15%	20,85%	7,66%	4,26%	2,55%

**Fonte:** Elaborada pela autora (2017)

A segunda questão tinha como objetivo verificar se os filmes históricos fazem parte da cultura histórica dos alunos, bem como de visualizar qual a compreensão que eles têm sobre esse tipo de filme, entender o que seria um “filme histórico” e qual justificativa dariam. Assim, ao serem indagados se já assistiram a algum filme histórico, muitos alunos ficaram confusos sobre a definição de filme histórico; como já mencionamos, como essas questões estavam em um questionário de conhecimentos prévios, todos foram orientados a responder da maneira que considerassem adequada, sempre ressaltando que a avaliação do questionário não resultaria em avaliação escolar, de modo que responder “errado” não lhes prejudicaria. Conforme tabela a seguir, cerca de 76% dos estudantes respondeu que já assistiu a filmes históricos, entretanto, mesmo entre os quase 24% que responderam que não assistiram encontramos justificativas que apontam para o contrário. Entre os que responderam sim, a justificativa que emergiu como categoria mais significativa é a de que filmes relatam ou retratam um acontecimento, seguida

das justificativas que apontavam que os filmes históricos são os baseados em fatos reais e os que disseram que tais filmes “mostram uma época”, sem necessariamente versar sobre algum evento histórico.

**Tabela 4 – Questão 2 de Conhecimentos Históricos**

Você já assistiu a algum filme histórico? Qual? Por que você o considera "histórico"?						
SIM	NÃO	0 - Confuso/ Não entendi/ Não fez sentido	1 - NÃO sem explicação	2 - Aponta que é ficção, mas mostra uma época	3 - Se assimila aos acontecimentos/ De certa forma são verdadeiros	4 - Mostra uma época (sociedade, modo de vida, cotidiano) / Se passa no passado
179	56	6	51	6	10	31
76,17 %	23,83%	2,55%	21,70%	2,55%	4,26%	13,19%
	5 - Relata/ Retrata um acontecimen to	6 - Fala sobre acontecimentos/ Baseado em fatos	7 - Histórico porque contém personage ns históricos	8 - Filme importante para a cinematogr afia	9 - SIM sem explicação	
	69	28	10	4	20	
	29,36%	11,91%	4,26%	1,70%	8,51%	

Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Na questão três, perguntamos aos alunos o que consideravam que os filmes históricos apresentavam em relação à História. Demos a eles as seguintes opções, dentre as quais deveriam escolher uma opção e em seguida justificar sua escolha: a) Filmes são inventados; b) Filmes são um retrato da História; c) Filmes contém uma visão; e d) Um pouco de cada coisa (dos itens anteriores). Como pode ser visto, a maior parte dos alunos optou pela opção **D**. Dentre as justificativas, destacamos a categoria **1**, que aponta que os filmes históricos têm um pouco de “verdade” e um pouco de “invenção”, porém consideramos que, possivelmente, a maioria dos alunos chegou a essa justificativa através das opções fornecidas na parte objetiva desta questão, e a categoria **2**, com as respostas que afirmaram que filmes históricos são baseados em acontecimentos reais, e, desta forma “contam” ou “demonstram” a História.

**Tabela 5 – Questão 3 de Conhecimentos Históricos**

Esses filmes de temática histórica podem ser considerados:						
EM BRANCO	a) INVENTADOS	b) RETRATO DA HISTÓRIA	c) VISÃO DA HISTÓRIA	d) UM POUCO DE CADA COISA		
12	0	49	19	120		
5,11%	0	20,85%	8,09%	51,06%		
b) + c)	b) + d)	c) + d)	a) + d)	b) + c) + d)		
29	2	2	1	1		
12,34%	0,85%	0,85%	0,43%	0,43%		
0 - Confuso/ Não entendi/ Em branco	1- Filmes histórico tem um pouco de verdade e um pouco de invenção	2- Baseado em acontecimentos reais/ Falam/contam a História/ Demonstram a História	3- Alguns filmes são verdadeiros, outros não	4- Houve pesquisa antes de fazer o filme	5- Mostra algo que já aconteceu no passado	6- Filmes contém pontos de vista
41	72	60	22	5	20	15
17,45%	30,64%	25,53%	9,36%	2,13%	8,51%	6,38%

Fonte: Elaborada pela autora (2017)

A partir da quarta pergunta o tema do questionário muda o foco para questões conceituais. Entendemos que essas perguntas se faziam necessárias tendo em vista a presença do PIBID na escola e o contato dos alunos por vários anos com os pressupostos da Educação Histórica. A nossa intenção foi, portanto, de verificar se os conceitos que pusemos em pauta já haviam sido trabalhados antes de maneira clara com os alunos.

A questão 4 perguntava aos alunos o que eles entendiam pelo conceito de Empatia Histórica. Esta certamente foi a questão em que os alunos apresentaram mais dúvidas, sempre querendo explicações, porém também foram orientados quanto à importância de responderem conforme considerassem melhor. Grande parte dos alunos respondeu “não sei”, ou simplesmente deixou em branco. Várias justificativas apareceram entre os que tentaram responder, o que demonstra que eles realmente estavam em dúvida sobre o que escrever por não saber do que se tratava. Muitos alunos confundiram “empatia” com “simpatia”, como pode ser percebido na categoria 6 e na 10. A categoria 9 representa as respostas que

apontaram para a questão de ser empático com a História; apesar de não condizer com a definição dada por Lee (2003) – que também aponta que ‘empatia’ não é o termo mais adequado - foram as justificativas que mais se aproximaram da definição que utilizamos. Muitos alunos não falaram da História em si, mas sim focaram na parte de definir o que é “empatia”, termo que confundiam com “simpatia” e também com “antipatia”, confusões que os distanciaram da resposta esperada.

**Tabela 6** – Questão 4 de Conhecimentos Históricos

Para você, o que é EMPATIA HISTÓRICA?						
0 - Confuso	1- Em branco/não sei	2- Empatia	3- Algo que não foi bom antigamente	4- Coisa do passado que reflete no presente/ Presente que lembra o passado	5- Aprender com os erros para não cometê-los	6- Algo que você sente pela História
18	82	4	8	5	6	24
7,66%	34,89%	1,70%	3,40%	2,13%	2,55%	10,21%
	7- Entender/ não entender a visão do outro sobre a História	8- Vivenciar/ Compreender/ Entender a História	9- Sentir com a História/ Se colocar no lugar da História	10 - Se identificar/ Gostar da História	11- Seu conhecimento histórico	
	4	12	30	36	6	
	1,70%	5,11%	12,77%	15,32%	2,55%	

Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Na questão que pedia aos alunos que descrevessem o que, para eles, é a “verdade”, muitos responderam que se trata de “algo que realmente aconteceu” ou “algo real”, respostas agrupadas na categoria 3. Outras respostas significativas foram as agrupadas nas categorias 4 e 5, que apresentaram a definição de “verdade” como “algo que pode ser provado” e também os que de alguma forma disseram que a verdade é relativa.

**Tabela 7 – Questão 5 de Conhecimentos Históricos**

Descreva o que é VERDADE.						
0- Não sei/ Em branco	1- O que não é mentira	2- É verdade o que você vê/ ouve/ faz	3- Algo que se tem certeza/ É correto	4- O que pode ser provado	5- Verdade é relativa	6- Confuso
6	30	17	69	55	46	12
2,55%	12,77%	7,23%	29,36%	23,40%	19,57%	5,11%

Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Ao serem indagados sobre o que é “ficção”, cerca de 34% dos alunos se resumiram a apontar que é “algo criado”. Em segundo lugar, estão as respostas que apontaram que ficção se trata de algo que não é verdadeiro. Outra categoria que podemos ressaltar é a **5**, na qual agrupamos os alunos que responderam que um filme é ficção quando aborda algum tema surreal e que não aconteceria na realidade (como histórias do mundo da fantasia).

**Tabela 8 – Questão 6 de Conhecimentos Históricos**

Descreva o que é FICÇÃO.						
0- Não sei/ Em branco	1- Confuso	2- Algo criado	3- Algo que não é verdadeiro/ Não é real	4- Algo inventado, mas que pode acontecer	5- Algo surreal/ Não aconteceria/ Fora da realidade	6- Distorção da verdade
9	8	80	62	15	56	5
3,83%	3,40%	34,04%	26,38%	6,38%	23,83%	2,13%

Fonte: Elaborada pela autora (2017)

Por fim, a última questão da terceira parte do questionário de conhecimentos prévios indagava os alunos sobre a definição de Multiperspectiva. Nessa questão, a maioria dos alunos não teve dúvidas, como aponta a tabela: cerca de 56% respondeu que se trata de várias, opiniões, visões ou pontos de vista. Ainda assim, vários estudantes não sabiam ou deixaram em branco; outros responderam que são várias perspectivas – respostas que separamos na categoria **3**, pois não podemos afirmar que tais alunos sabem o que é “perspectiva”. Por fim, dezoito alunos confundiram “perspectiva” com “expectativa”; percebemos isso pois apontaram que multiperspectiva teria relação com as coisas que podem ser esperadas do futuro.

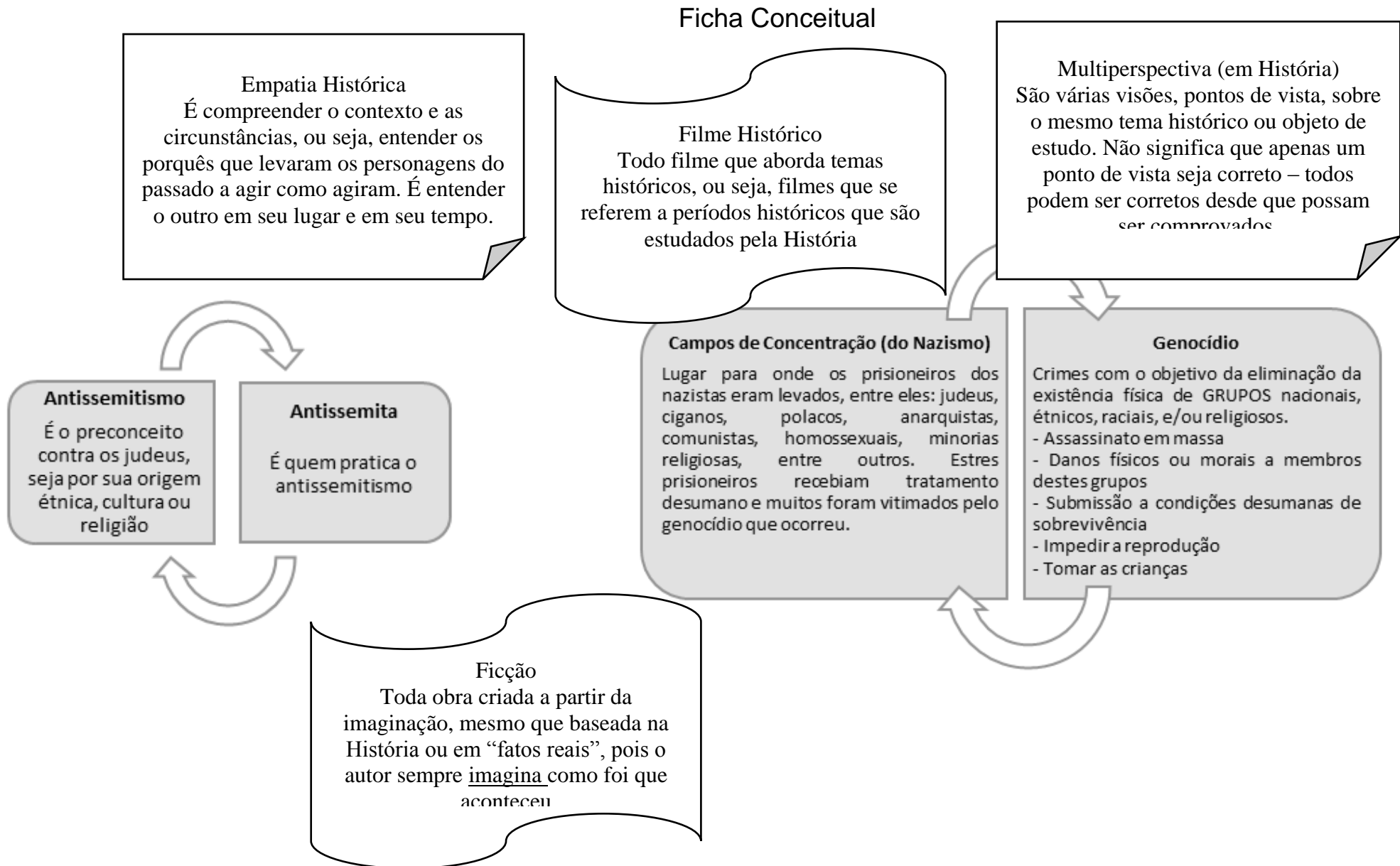
**Tabela 9 – Questão 7 de Conhecimentos Históricos**

Para você, o que é MULTIPERSPECTIVA?				
0- Não sei/ Em branco	1- Confuso	2- Confusão com "expectativa"	3- Várias perspectivas	4- Várias opiniões/ Várias visões/ Ponto de vista
33	15	18	36	133
14,04%	6,38%	7,66%	15,32%	56,60%

**Fonte:** Elaborada pela autora (2017)

#### 4.2.3 Atividade Principal do Estudo

A atividade principal do estudo foi realizada em apenas uma das turmas do ensino médio, conforme já mencionado. Ela consistiu em algumas etapas: assistir ao filme escolhido, a elaboração de duas narrativas – uma após a primeira metade do filme e a outra após o fim – e uma roda de conversa, na qual foram tratadas questões específicas da pesquisa, elaboradas pela pesquisadora, e também questões levantadas pelos próprios alunos ao longo da execução das atividades. Para realização destas atividades, disponibilizamos para os alunos uma Ficha Conceitual, apresentada na página a seguir, que poderia ser consultada pela turma a qualquer momento.



A atividade foi realizada em uma turma de segundo ano do Ensino Médio e se desenvolveu sem prévia contextualização do tema do filme, apenas fornecemos a ficha conceitual como material de apoio. O conteúdo substantivo<sup>18</sup> do nazismo e do Holocausto não fazem parte da grade curricular deste ano, apenas aparecendo no 9º ano do Ensino Fundamental 2 e no 3º ano do Ensino Médio, mas consideramos que seria necessário tentar replicar na sala de aula uma experiência fílmica que poderia acontecer em outro espaço; neste sentido, a compreensão do contexto histórico do filme apresentado deveria advir dos conhecimentos tácitos dos alunos, a fim de visualizarmos o desenvolvimento dos conceitos de segunda ordem sem enviesamento. Além disso, os alunos tiveram contato com esse conceito substantivo no Ensino Fundamental 2.

#### 4.2.3.1 Primeira narrativa

Desta maneira, após a primeira metade do filme, a elaboração da primeira narrativa teve como base o enunciado descrito na figura a seguir:

**Figura 7** – Enunciado para a primeira narrativa dos alunos

Tendo como base o trecho do filme assistido, escreva entre 10 e 20 linhas sobre quais são suas primeiras impressões sobre os seguintes pontos:

- Sua impressão sobre as formas de tratamento entre judeus e alemães.
- A história é contada pelo olhar do Bruno. Se fosse contada por outro personagem, seria diferente?
- Até que ponto podemos usar este filme para estudar história?

**Fonte:** Elaborada pela autora (2017)

Em relação ao enunciado, em primeiro lugar, ressaltamos que sentimos a necessidade de delimitar o mínimo e o máximo de linhas para que os alunos pudessem se expressar melhor e não apenas respondessem objetivamente, de modo que conseguíssemos mais informações para analisar as ideias dos mesmos. Em segundo lugar, faz-se necessário esclarecer os objetivos e motivos de cada tópico. O primeiro tópico tinha como objetivo verificar se os alunos conseguiam

<sup>18</sup> Como já citamos, “por conceitos substantivos entende-se os conteúdos da História, por exemplo o conceito de industrialização, renascimento, revolução. Enquanto conceitos de segunda ordem: são conceitos que estão envolvidos em qualquer que seja o conteúdo a ser aprendido” (CAINELLI, 2012, p. 175).

estabelecer relações entre o modo de tratamento entre os personagens (judeus e alemães) e o contexto histórico do filme; assim, buscávamos visualizar, nas narrativas dos alunos, unidades de registro que se aproximassem ou se distanciassem do conceito de empatia histórica. No segundo tópico, enunciámos que o filme é contado pelo olhar do Bruno; afirmamos isso para que os alunos pudessem compreender a questão da perspectiva presente no filme, pois ele se apresenta em grande parte a partir das experiências do personagem em questão. Assim, nosso objetivo com o segundo tópico era visualizar, através das narrativas, se os alunos compreendiam a possibilidade de múltiplas perspectivas em um filme histórico. Por fim, o terceiro tópico complementava o segundo, trazendo a questão das múltiplas perspectivas para o estudo da História.

Para a análise, separamos as narrativas pelos demarcadores de questões e para cada *bullet*, ou seja, para cada tópico criamos algumas categorias. Elas emergiram das próprias narrativas dos alunos. Para compreender cada uma, exemplificamos a seguir com trechos extraídos das atividades<sup>19</sup>.

Para compreensão da categorização que fizemos, elencamos a seguir alguns exemplos das narrativas dos alunos que contenham os marcadores característicos de cada uma.

Em relação ao primeiro *bullet*, categorizamos três tipos de narrativas. Como exemplo das narrativas que expressaram indignação sobre o tratamento entre alemães e judeus podemos usar o exemplo da aluna Meredith:

*“Acho bem errado, fico um pouco indignada com o jeito que eles são tratados” (Meredith)*

A narrativa do aluno Harry é um exemplo das que descreveram o tratamento, porém sem justificar as ações:

*“O menino judeu ele pedia comida para o menino alemão e ele sempre não tinha nada para ele comer. Depois de alguns dias ele mentiu pra mãe dele e levou comida” (Harry)*

Na narrativa da aluna Little Ashes, podemos encontrar um exemplo das que descreveram como era o tratamento entre judeus e alemães e também explicaram esse tipo de conduta:

---

<sup>19</sup> Os nomes dos alunos foram substituídos por codinomes para não comprometer a identidade deles e as citações estão digitadas conforme o que eles escreveram. Os codinomes foram escolhidos pelos próprios alunos.

*“Os Alemães se achavam superiores em relação aos Judeus, eles acreditavam que suas crenças e cultura eram melhores/superiores comparados com os Judeus. Com isso os Alemães os tratavam com indiferença e desprezo” (Little Ashes)*

Em relação ao segundo *bullet*, a narrativa do aluno Harry novamente pode exemplificar uma categoria, a dos alunos que não responderam ao que foi solicitado:

*“Não sei que outro personagem poderia contar essa história” (Harry)*

A narrativa da aluna Grey exemplifica um dos modos como os alunos apontaram que a história do filme poderia ser diferente se refletisse a experiência de Shmuel no campo de concentração, a partir do lado de dentro da cerca:

*“Se fosse contado por outro seria outra perspectiva, quase uma história diferente se fosse contada pelo Shimu, o judeu, ele retrataria um menino burguês!” (Grey)*

A aluna Little Ashes faz referência à irmã de Bruno. Ela serve como exemplo dos alunos que apontaram que a história seria diferente caso fosse contada a partir da experiência de um dos familiares do menino.

*“Seria, pois Bruno não tinha muita noção do que estava acontecendo, já se a história fosse contada pela irmã de Bruno seria completamente diferente pois ela sabia o q estava acontecendo e era indiferente quanto a isso” (Little Ashes)*

A narrativa do aluno John mostra características das que foram agrupadas na categoria que versa sobre a possibilidade de uma história diferente caso o filme fosse contado a partir da experiência de outros personagens, porém sem especificar qual:

*“Sim, seria diferente pois na sociedade nazista ninguém tinha contato direto com o judeus e o menino sempre ia falar com ele e levaram comida, etc.” (John)*

O aluno Sabotage mostra em sua narrativa unidades de registro que apontam para a possibilidade de uma outra versão da história caso fosse contada pelo olhar de um adulto, abordando questões como a ingenuidade das crianças envolvidas no enredo do filme.

*“Se a história fosse contada por alguém adulto seria de maneira diferente porque uma criança como o Bruno não tem preconceito e as pessoas adulta muitas vezes tem” (Sabotage)*

Por fim, a narrativa do aluno Scoot representa aqui as duas ocorrências que apontaram que não haveria diferenças entre as possíveis histórias contadas, demonstrando uma concepção de que a História pautada em uma verdade absoluta.

*“Não seria muito diferente, pois podemos usar esse filme para estudar a história, pois o que o ocorreu foi que a “raça” judaica era considerada de certa forma inferior” (Scoot)*

Em relação ao terceiro *bullet*, a primeira categoria emergente advém de uma única recorrência apresentada abaixo. A aluna Silva apenas descreveu o filme sem versar especificamente sobre como ele poderia ser usado para estudar História:

*“Eles prende todos os judeus afastados de tudo e o jeneral contrata um instrutor para ensina que os judeus eram ruins e seu filho mais novo o Bruno que gosta de explora encontra o local onde eles estão preso e conhece um menino da mesma idade dele sem que seus pais ou alguém o vese e sua irmã torna-se uma pessoa igual seu pai que culpa o judeu por tudo” (Silva)*

O aluno Rodriguinho, em sua narrativa apresentada a seguir, representa os alunos que escreveram que podemos estudar História com base no filme por ele ser um retrato do que aconteceu.

*“Este filme pode ser usado para estudar história pois se passa em um local que realmente aconteceu algo histórico e conta sobre a história entre os alemães e os judeus” (Rodriguinho)*

A resposta do aluno Fígado caracteriza a dos alunos que apresentaram em suas narrativas noções de que o enredo do filme é apenas um pressuposto para o contexto histórico abordado e que é possível estudar a História a partir dele pois, de modo geral, os personagens não interferem na representação de alguns acontecimentos “reais”. Nesta narrativa em específico, a aluna ainda coloca um juízo de valor sobre a relação entre judeus e alemães no filme.

*“Até onde não dependem de personagens para entender a história” (Fígado)*

A aluna Madu apresentou em sua narrativa alguns elementos que apontam para a compreensão de que o filme pode ser usado para estudar história porque “mostra” o tratamento entre judeus e alemães, o que, em nosso entendimento, também se refere ao entendimento de que o filme retrata o passado.

*“Estava acontecendo na 2ª guerra e dava para ver como eles tratavam os judeus e mandavam eles, e os judeus tinha que fazer tudo o que quisessem, não podiam reclamar” (Madu)*

O aluno John, em sua narrativa, indica elementos da categoria que abordou que o filme pode ser usado para estudar História na medida que apresenta questões sobre alteridade, ou seja, o reconhecimento das diferenças entre as pessoas como parte da construção da identidade.

*“Podemos usar esse filme para termos conhecimento de igualdade e que não devemos ter alguém ou uma sociedade superior a outra, todos devem ser tratados iguais” (John)*

A sistematização das narrativas segundo suas categorias pode ser visualizada no quadro abaixo:

**Quadro 3** – Primeira narrativa dos alunos

Tratamento entre judeus e alemães	Expressaram indignação <b>3</b>	Descrevem o tratamento, sem explicar <b>9</b>	Explicam a diferença de tratamento <b>19</b>			
História contada por outro personagem	Não respondeu / Confuso <b>3</b>	Shmuel <b>7</b>	Familiares do Bruno <b>4</b>	Outros personagens <b>11</b>	Se fosse um adulto <b>4</b>	Não seria diferente <b>2</b>
Usar o filme para estudar História?	Narrativa do filme <b>1</b>	Filme é um retrato do que aconteceu <b>16</b>	Sem os personagens a história ainda teria sentido <b>6</b>	Mostra como os judeus eram tratados <b>6</b>	Podemos abordar questões de igualdade e diferenças <b>2</b>	

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017)

#### 4.2.3.2 Segunda narrativa

Para a segunda narrativa, também sentimos a necessidade de delimitar o número de linhas em que os alunos poderiam escrever. Primeiramente pensamos em um limite máximo de 30 linhas, porém, com a realização da atividade anterior e percepção de que essa quantidade poderia assustar os alunos, podendo atrapalhar sua produção, reduzimos o limite máximo a 25 linhas. Ainda assim, a maioria dos alunos escreveu apenas o mínimo, havendo, inclusive, casos que escreveram menos que o limite. A narrativa teve o enunciado apresentado da seguinte maneira:

**Figura 8** – Enunciado para a segunda narrativa dos alunos

Relacionando com o filme, responda a questão: Por que seria importante estudar este tema histórico (nazismo, perseguição a grupos diversos, mortes nos campos de concentração) nos dias de hoje? (15-25 linhas)

**Fonte:** Elaborada pela autora (2017)

Nosso objetivo com essa atividade foi ampliar a concepção de História dos alunos, de modo que refletissem sobre a real importância de se estudar temas conflituosos e controversos, ou seja, compreender que esses acontecimentos fazem parte da história do mundo. Além disto, refletir sobre o fato de a sociedade estar atualmente do modo como está (nos aspectos humanos, tecnológicos e também de consciência) graças também a esses acontecimentos que nos constroem e nos fazem pensar qual sociedade e que tipos de acontecimentos queremos para o futuro e, ainda, o que devemos fazer para chegar lá.

Assim, buscamos visualizar unidades de registro nas narrativas dos alunos que versassem sobre os conceitos escolhidos. Primeiramente, elaboramos uma pré-categorização, apenas agrupando as narrativas em consonância com o que predominava em cada uma, conforme quadro a seguir:

**Quadro 4 – Segunda narrativa dos alunos**

a) Confuso/ não se encaixam	<b>2</b>
b) É importante para entendermos o que aconteceu / o que se passou na guerra com os judeus Foi um evento histórico muito importante	<b>9</b>
c) Para entender os dias de hoje	<b>2</b>
d) Para não sair falando que apoia o nazismo	<b>2</b>
e) Importante estudar para entender / respeitar o diferente	<b>4</b>
f) Para que não aconteça novamente / Para termos consciência, pois foi um erro	<b>7</b>
g) Passado terrível Temos que estudar pois foi horrível A História não são flores	<b>4</b>

**Fonte:** Elaborado pela autora (2017)

As pré-categorias apresentadas no quadro acima também emergiram das narrativas dos alunos, que as elaboraram com base em sua compreensão sobre o contexto histórico do filme e dos assuntos abordados nele. A seguir apresentamos exemplos de narrativas que nos levaram a este agrupamento.

Como exemplo das narrativas agrupadas no item **A**, do aluno Harry demonstra o tipo de produções que se enquadraram nas características elencadas. O texto do aluno está um pouco confuso e não se adequa ao que foi solicitado na atividade.

*Nós devemos estudar sobre esses cara porque deve ser importante pelo menos eu acho. Eu também acho que esses filmes ensina muita coisa não sobre a você entendeu pelo menos eu acho.  
O filme foi muito bom eu nunca tinha assistido esse filme mas eu gostei.  
O filme também e antigo tem perseguição e outros grupos diversos, mortes nos campo de judeus.  
Pra mim aprendendo isso fez um pouco de diferença aprendendo não mas sim assistindo o filme. Como já falei gostei muito do filme.  
E penso também que é um fato histórico e é um pouco importante para o nosso dia-a-dia, etc... (Harry)*

O item **B**, que agrupa narrativas que pontuaram a relevância do acontecimento histórico representado no filme, contém narrativas como a do aluno Joãozinho:

*É importante estudarmos esse tema porque foi um marco muito importante na história. Temos que estudar para entender o que foi a segunda guerra mundial e o porque de ter sido tão importante, impactante.  
O marco maior foi a perda da Alemanha, e com isso teve toda essa "vingança".  
O nazismo foi de fato muito cruel, pelo menos para os judeus que eram cremados pelo simples fato de serem judeu (o que é uma crueldade).  
Apesar de eu não achar justo, é sim importante aprender esse tema, ainda mais nos dias de hoje.  
Obs: o que eu não acho justo no caso é pessoas (INCLUSIVE CRIANÇAS) serem mortas apenas por a Alemanha não aceitar ter perdido. =)  
(Joãozinho)*

Fernand@ apresentou em sua produção elementos que direcionam para o presente, narrativas que foram agrupadas no item **C**. Aponta elementos como a necessidade de conscientização sobre as causas e os efeitos do período representado no filme, apresentando, assim, um pensamento mais complexo.

*Atualmente as pessoas não procuram saber sobre o passado de seu pais e de outros, é importante nos sabermos sobre o nazismo para entendermos as coisas que estão acontecendo nos dias de hoje e sobre o preconceitos raciais e religiosos e vermos como teve uma grande mudança na sociedade e em seus pensamentos, mesmo ainda tendo muito preconceito não se compara à essa época.  
E esses filmes são muito bom para conscientizar as pessoas de que esse ato é errado e prejudica muito a vida em sociedade (Fernand@)*

O item **D** agrupou as narrativas de alunos que demonstraram certa indignação quanto à concordância com o discurso do poder dominante no período histórico representado no filme, pontuando inclusive, como o aluno Blackops abaixo, a importância do estudo da História no que diz respeito à reprodução das ações do período histórico representado.

*Para não ficar falando o que não sabe, ficar falando que essas coisas eram boas, que deveriam voltar os tempos do nazismo.*

*Só pede pra voltar essa época quem não estudou a história e não conhece como era.*

*Devemos estudar para aprender e também para valorizar o que temos hoje e agradecer que não vivemos nesse tempo.*

*Para sabermos o real motivo do desprezo e preconceito com os judeus e poder saber que era errado (Blackops)*

Em sua narrativa, a aluna Panda apresentou marcadores que apontam para o pensamento de que o estudo da História objetiva à compreensão do diferente, do 'outro', narrativas que foram agrupadas no item **E**. Ela também abordou que o estudo este tema na atualidade seria importante no sentido de conhecer e compreender visões diferentes sobre a realidade. Cabe ressaltar que esta aluna demonstrou que em seu entendimento a questão judaica era religiosa e não etnocêntrica, como vemos a seguir:

*É importante para saber mais sobre o passado sobre a história que aconteceu, a indiferença o preconceito com a cultura diferente. Para saber como os judeus sofreram durante anos, saber sobre as guerras que aconteciam naquele tempo.*

*Acredito que depois que as pessoas estudarem esse tema e saberem como os judeus eram torturados no campo de concentração, elas iram pensar melhor em seus atos, aprendendo a respeitar e não jogar nem discriminar a pessoa que acredita em algo diferente do seu (Panda)*

As narrativas que foram agrupadas no item **F** podem ser exemplificadas pela produção do aluno Foster. Neste grupo, as narrativas apontam para a noção de que o estudo da história serve como lição para a vida, para não repetir os erros, para aprender com os erros, como mostrado a seguir.

*Esse é um tema histórico que eu considero de grande importância pois nos dias de hoje com a política e o mundo em uma grande bagunça, podemos nos deparar novamente com movimentos como nazismo gerando novamente genocídio e perseguição de muitos grupos principalmente devido ao fato de na atualidade vermos tanto preconceito.*

*Precisamos evitar o "nascimento" de um novo Hitler, para que nunca mais nem um grupo ou pessoa tenha que passar por uma situação desumana e revoltante como a que vimos nos campos de concentração.*

*O senso de superioridade alemão é algo que ainda reside em muitos seres humanos, o que é algo perigoso como o próprio nazismo nos mostrou... a ideia da necessidade da criação de uma raça superior é repugnante, pois essa ideia consiste em exterminar todos que não façam parte desta raça (Foster)*

Por fim, a narrativa da aluna Laetitia nos exemplifica o agrupamento que deu origem ao item **G**. As narrativas agrupadas neste item versam sobre a importância de conhecer o passado por ter sido ruim, porém não perspectivam ações futuras ou relações com o presente.

*Neste período foi muito importante para a história do mundo, e foi muito marcado até hoje em dia, mudou muito a história.*

*Mostra como o mundo mudou depois da guerra, e muito. E se fosse agora, seria mil vezes pior pois evoluímos muito na tecnologia e bombas atômicas, etc.*

*Hoje em dia ainda existem pessoas que julgam as outras por serem diferente, e isto é errado, e isso já nasce com nós, não podemos ser assim. É importante estudar esses temas históricos que muitas vezes tem relações com acontecimento atuais.*

*Eu gosto de estudar história pois faz pensar no quanto já fomos terríveis no passado (Laetitia)*

Assim, com base neste agrupamento e nas possibilidades que as narrativas propiciaram, as categorias que emergiram são as apresentadas no quadro a seguir:

#### **Quadro 5 – Categorias da segunda narrativa dos alunos**

1 - Confuso	2 - Para entender o passado	3 - Para entender os dias de hoje	4 - Para servir de exemplo	5 - Lição sobre alteridade
2	13	2	9	4

**Fonte:** Elaborado pela autora (2018)

Em resumo, as narrativas que se encontravam no agrupamento **A** (Confuso/ não se encaixam) se enquadraram na categoria **1** (Confuso). As dos agrupamentos **B** (É importante para entendermos o que aconteceu / o que se passou na guerra com os judeus. Foi um evento histórico muito importante) e **G** (Passado terrível. Temos que estudar pois foi horrível. A História não são flores) se concentraram na categoria **2** por versarem apenas sobre o passado (Para entender o passado). O agrupamento **C** (Para entender os dias de hoje) se tornou a categoria **3** (Para entender os dias de hoje). Os agrupamentos **D** (Para não sair falando que apoia o nazismo) e **F** (Para que não aconteça novamente / Para termos consciência, pois foi um erro) se associaram na categoria **4** (Para servir de exemplo) por refletirem intuítos de ações no presente a partir de uma lição do passado e, por fim, o agrupamento **E** (Importante estudar para entender / respeitar o diferente) se transformou na categoria **5** (Lição sobre alteridade).

#### 4.2.3.3 Roda de conversa

Finalizando a atividade principal, realizamos uma roda de conversa com os alunos. Para este momento, solicitamos que os alunos, em duplas,

elaborassem questões que desejassem discutir. Além das perguntas dos alunos, levamos algumas questões de interesse da pesquisa. Também, apresentamos algumas imagens para que os alunos nos dissessem se conseguiam encontrar alguma relação com o filme assistido ou não. As imagens que levamos são as mesmas utilizadas na análise do filme apresentada no tópico **2.3.1** desta dissertação e se encontram no Anexo **A**.

Organizamos as questões elaboradas por nós em ordem numérica e as questões dos alunos colocamos em ordem alfabética. Durante a atividade primeiramente trabalhamos as questões de **1** a **3**; em seguida abordamos todas as questões dos alunos (de **A** a **L**, apresentadas no Quadro **6**) e finalizamos com as questões **4** e **5**, conforme apresentado a seguir.

A questão 1 foi elaborada da seguinte maneira:

1. Na sua opinião, a história contada neste filme aconteceu no passado ou foi inventada?

O objetivo dessa questão foi verificar o entendimento dos alunos quanto à questão da verdade histórica em relação à produção fílmica, ou seja, à representação histórica. Essa questão foi usada como pressuposto para trabalhar a ideia de multiperspectividade, o que consideramos ter sido bem sucedido.

A questão 2 foi elaborada conforme a seguir:

2. Na sua opinião, se o filme fosse contado pela visão do pai de Bruno (o Comandante do campo de concentração), a história seria diferente? E se fosse contada pelo médico judeu que descascava batatas?

Nosso objetivo com esta questão foi ressaltar as múltiplas experiências dentre os personagens do filme como ponto de partida para abordar a multiperspectividade em História.

A questão 3 foi apresentada da seguinte maneira:

3. Considerando o visto no filme, qual seu sentimento em relação aos judeus e aos alemães? Ao longo do filme esse sentimento mudou?

Essa questão teve como objetivo abordar a questão da empatia histórica. Foi difícil formular essa questão pois, como verificado nos questionários anteriores, os alunos não compreendiam esse conceito – o que, na verdade, já era esperado. Então, formulamos a pergunta abordando a questão dos

sentimentos, ou seja, partindo primeiramente do conceito de empatia, com o intuito de posteriormente explicar o conceito de empatia histórica, tendo como base as próprias respostas dos alunos na roda de conversa sobre esta questão.

A questão 4 foi formulada da seguinte forma:

4. Se seu (sua) professor(a) de História fosse fazer uma aula sobre o tema que é tratado neste filme, que sugestão você daria para que o conteúdo fosse melhor aproveitado?

Essa pergunta foi formulada visando a conhecer o pensamento dos alunos em relação ao uso do filme em sala e do trabalho com o tema abordado nele. A intenção foi verificar se nas respostas deles nós encontraríamos marcações referentes ao desenvolvimento dos conceitos abordados por esta pesquisa.

Por fim, a questão 5 foi apresentada da seguinte maneira:

5. O que você aprendeu nesta jornada de aprendizagem (sobre o filme e sobre a ficha conceitual)?

Essa questão foi formulada pensando no encerramento do trabalho de campo. Nosso objetivo foi encontrar nas falas dos alunos percepções de que as aulas foram encadeadas, tendo um mesmo tema e um mesmo assunto, de modo a desenvolver os conceitos escolhidos. Assim, buscamos nas falas deles unidades de registro que demonstrassem entendimento sobre a possibilidade de múltiplas visões sobre a História e a realização da empatia histórica.

Quanto às questões elaboradas pelos alunos, as avaliamos e as agrupamos por suas semelhanças, de modo a abranger todas as questões feitas. As primeiras perguntas foram as mais gerais, sobre a História ou sobre a narrativa do filme; em seguida, colocamos as questões sobre detalhes do filme, que poderiam ter passado despercebidos. Porém, alguns alunos notaram estas minúcias e, acima disso, deram importância a elas, de modo que consideramos importante valorizá-las. Por fim, organizamos as questões mais ligadas ao antissemitismo.

As perguntas realizadas pelos alunos foram as seguintes:

**Quadro 6** – Perguntas elaboradas pelos alunos

a) Hitler começou a guerra por quê?
b) Hitler aparentemente tinha um pensamento superior, de que a sua raça era melhor. Ele poderia ser considerado louco?
c) Por que a família mudou de casa?
d) Por que o Bruno passou para o outro lado da cerca?
e) Será que o menino entrou lá dentro (do campo) realmente para procurar o pai do amigo? Ou curiosidade sobre o lugar?
f) O que aconteceu com o outro militar (que o pai foi para outra cidade)?
g) Qual o sentido de passar um filme mostrando uma realidade diferente para os militares?
h) Por que os judeus não eram usados para ajudar na casa do soldado?
i) Por que os judeus eram tratados como os malvados sendo que eles não fizeram mal algum?
j) Por qual motivo eles estavam matando os judeus no final do filme na câmara de gás?
k) O que os judeus têm a ver com a Segunda Guerra Mundial?
l) Por que matavam os judeus se poderiam fazer eles trabalharem mais?

**Fonte:** Elaborada pela autora (2018)

Com as questões em mãos, a pesquisadora pôde preparar as orientações da discussão, sempre visando ao desenvolvimento dos conceitos de multiperspectividade e buscando despertar a empatia histórica por parte dos alunos.

Considerando a participação dos alunos, não gravamos a roda de conversa, pois isso poderia expor suas identidades. Como forma de registrar o que aconteceu neste momento do trabalho de campo, a roda de conversa contou com o apoio de uma observadora anotando o que fosse falado ou acontecesse. A observadora foi a pesquisadora Giovana Maria Carvalho Martins, graduada em História, mestranda em Educação, que participa do grupo de pesquisa e desenvolve sua pesquisa na área da Educação Histórica. Além disso, ela já participou de várias atividades na escola em que estávamos realizando o trabalho de campo, de modo

que os alunos já a conheciam e não se sentiriam intimidados com sua presença. Portanto, acreditamos que a participação desta observadora nos proporcionou o olhar de uma pessoa contextualizada no assunto da pesquisa, no que são conceitos substantivos e de segunda ordem, possibilitando que anotasse o que considerasse pertinente para a pesquisa. Essas anotações se encontram no Apêndice B

#### 4.2.3.3.1 Considerações sobre a roda de conversa

A questão 1 levantou entre os alunos um debate sobre as diferenças e relações entre verdade histórica e representação fílmica da história, pois os alunos discutiram entre si sobre se a história do filme aconteceu no passado ou se foi inventada levantando pontos como, por exemplo, que as câmaras de gás existiram no passado, mas que o enredo seria inventado. Neste sentido, os alunos demonstraram que compreenderam que o filme é uma montagem e, portanto, não corresponde ao passado, não pode ser visto como espelho do passado.

A questão 2, que versava sobre a multiperspectividade, foi mais consensual. As falas dos alunos demonstram que eles compreenderam a possibilidade de múltiplas experiências dentro do filme e, também, sobre a História, como pode ser observado no trecho a seguir da roda de conversa:

**E se fosse contada pelo médico judeu?**

[...]

Panda: O filme seria bem mais triste porque ele era muito maltratado

Lexie: Seria diferente pois ele era médico, mas estava sendo condenado por nada

[...]

Grunch: Ia mostrar como foi um pesadelo na visão dele

Quanto à questão 3, o debate foi um pouco mais complexo no que diz respeito à compreensão por parte dos alunos. Como mencionamos, nosso objetivo era chegar ao conceito de empatia histórica discutindo questões de empatia (pura) com os alunos. A princípio, os alunos apontaram questões sobre o que sentiram em relação aos personagens, pois era o que solicitávamos na pergunta. Ao longo das respostas, outros aspectos foram surgindo, como a questão de os alemães serem punidos caso não executassem as ordens que recebiam. No momento em que esse comentário surgiu, aproveitamos para introduzir o conceito de empatia histórica, apontando que essa racionalização dos acontecimentos faz parte do entendimento sobre o que esse conceito significa.

Consideramos que a explicação sobre as origens históricas do antissemitismo foi essencial para os alunos compreenderem que o ódio aos judeus não era uma questão momentânea do período da Alemanha nazista, mas que, ao contrário, era uma construção histórica enraizada no cotidiano dos alemães.

Para relacionar com a vida prática, buscando complementar a discussão, levantamos alguns assuntos da atualidade como a questão dos refugiados e a xenofobia contra eles e também o discurso de ódio que é reproduzido pelo governo estadunidense da atualidade, que proibiu muçulmanos de entrar em seu país. Os alunos comentaram sobre as semelhanças entre esses pensamentos de segregação e a mentalidade do período nazista, propiciando o entendimento de que o Holocausto não foi ocasional ou irracional; na verdade, foi resultado do antissemitismo enraizado entre os alemães.

O trabalho com as imagens na roda de conversa propiciou que os alunos percebessem algumas relações entre o representado no filme e outras fontes históricas que podem ser estudadas pelos pesquisadores. Além disso, foi possível discutir outras questões, como a revolta das pessoas internacionalmente quando a loja de departamentos Zara lançou uma roupa infantil que remetia claramente ao uniforme dos judeus nos campos de concentração, a questão da crise de consciência que possivelmente muitos *kapos* sofreram por serem vítimas e algozes ao mesmo tempo, e também um modo de olhar o filme e perceber cenas figurativas que remetem a documentos históricos, como o caso das bonecas empilhadas.

Como complemento à questão **3** e ao trabalho com as imagens, ainda buscando alcançar a empatia histórica, propusemos em seguida a discussão das perguntas que os alunos fizeram, pois percebemos que várias abordavam pontos que poderiam favorecer esse objetivo, como nas perguntas **B** e **G**, que apresentaram dúvidas em relação a questões como a sanidade e os objetivos das ações de pessoas do passado.

Em relação à primeira pergunta, **A**, que abordava a Segunda Guerra Mundial, optamos por trabalhar superficialmente, apenas ressaltando aspectos que se relacionavam com o tema do filme e dos conceitos que escolhemos. Desta maneira, abordamos novamente a questão do antissemitismo e como a guerra se tornou um momento propício para que os alemães depositassem a culpa de tudo

nos judeus, como bodes expiatórios, e sobre como usaram o antissemitismo nesse favor.

A questão **B** gerou um debate muito oportuno para a empatia histórica. O contexto em que Hitler estava inserido propiciaram e favoreceram suas ideias e seus ideais, sendo um produto de seu tempo. Para levantar este debate, levamos cinco curiosidades sobre ele, demonstrando que era um alemão comum, que odiava os judeus como muitos outros, porém era um antissemita com poder.

Passamos rapidamente pelas questões **C**, **D** e **E** para contemplá-las, pois eram dúvidas pontuais sobre o enredo do filme, como por que o menino entrou no campo de concentração, por que a família mudou de casa.

As questões **F** e **G** propiciaram a discussão sobre aspectos históricos abordados no filme de maneira sutil e que alguns alunos perceberam. A primeira versava sobre os dissidentes políticos, como o caso do pai do tenente Kotler do filme que, por não comungar com os ideais do governo nazista foi exilado. A segunda abordava o filme de propaganda apresentado durante uma reunião do comandante Ralf (o pai) e que Bruno viu pela fresta da janela, passando a acreditar que o campo em que o amigo judeu vivia era um lugar bom de se viver. Abordamos a historicidade desse pequeno filme, apontando suas condições de criação e que o que fez parte do filme assistido em sala foi uma recriação do filme original “O *führer* oferece uma cidade aos judeus”.

As perguntas de **H** a **L** versavam sobre aspectos do antissemitismo que já havíamos discutido momentos antes na própria roda de conversa. Por isso, respondemos uma a uma pontualmente, porém sem aprofundar novamente nessas questões.

Caminhando para a finalização da roda de conversa, propusemos a questão **4**, que solicitava aos alunos quais modos de trabalhar o tema em pauta eles sugeririam aos professores em outras ocasiões. A intenção foi tentar observar, nas falas, aspectos relacionados aos conceitos que estávamos trabalhando. Entretanto, os alunos não falaram muito sobre essa questão, já estavam claramente cansados do debate e, portanto, decidimos ir à última questão.

A última questão foi lançada para os alunos como uma maneira de fechar o tema e a aula-oficina. A intenção foi que cada aluno falasse um pouco

sobre o que aprendeu durante as aulas que trabalhamos juntos o tema representado no filme histórico “O menino do pijama listrado”. Para facilitar, a professora da turma foi fazendo a chamada da aula e, conforme chamava, pedia ao aluno que desse seu pequeno depoimento sobre o que aprendeu durante a aula-oficina.

Muitos alunos ficaram no nível do conteúdo substantivo apenas, porém alguns apontaram em suas falas elementos relacionados aos conceitos de segunda ordem que buscávamos desenvolver e também pontos interessantes sobre outras questões. A título de exemplo e conforme as anotações apresentadas no Apêndice B, a aluna Yang demonstrou que entendeu a questão da representação histórica em filmes em sua fala e também a questão da multiperspectividade:

“Já tinha assistido, ficou com o mesmo sentimento, entendeu diferente, para ela, filme histórico era exatamente o que aconteceu, não sabia que era tipo a visão da pessoa. E teve o entendimento do filme, do que aconteceu com os judeus” (grifo nosso)

Na fala da aluna Grey é possível observar questões relacionadas à empatia histórica, que ela racionalizou as ações do passado:

“Eu achava que ele era psicopata (ele quem? Hitler). Achava que ele era meio pirado mas descobriu, mas ele achava certo, só seguiu o pensamento dele” (grifo nosso)

No depoimento de Rick Sanchez também aparecem elementos de empatia histórica:

“Entendeu a questão da empatia histórica, o pensamento do Hitler, ele pensava, queria fazer a Alemanha crescer” (grifo nosso)

Nas falas dos outros alunos não apareceram elementos que se referenciassem aos conceitos de segunda ordem que estávamos trabalhando. Grande parte dos comentários foram relativos a elementos dos conteúdos substantivos apenas, abordando o nazismo e os campos de concentração, conforme apresentado a seguir:

Ice Blue: aprendeu sobre o nazismo, como os judeus eram tratados.

Laetitia: sobre os campos, como que eles morriam, ela não sabia.

Fernand@: não sabia como eles eram tratados, como era o campo, e entendeu o lado dos judeus, de estarem triste lá e tal.

Lexie: entendeu mais sobre o nazismo e o campo de concentração, como eram tratados lá dentro, mostravam para as pessoas que estavam fora que era uma coisa mas era outra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, como já mencionamos, tivemos como norte a busca dos significados que poderiam ser obtidos na relação entre o filme histórico “O menino do pijama listrado” e o ensino de História, mais especificamente para a aprendizagem histórica, partindo do entendimento de que uma aprendizagem significativa perpassa o desenvolvimento do pensamento histórico. Ainda, relembramos que consideramos que o desenvolvimento de conceitos basilares da compreensão histórica - os conceitos de segunda ordem – são fundamentais para este pensamento. Para isso, pautamos nossa pesquisa nos referenciais da Educação Histórica, abordando autores como Barca (2001; 2004; 2005), Cainelli (2012), Schmidt (2009; 2015), Lee (2003; 2006), entre outros.

Neste sentido e com o intuito de desenvolver um produto de ensino-aprendizagem, buscamos trabalhar, por meio de uma aula-oficina, os conceitos de segunda ordem “multiperspectividade” e “empatia histórica” com base no conceito substantivo representado no filme: o contexto histórico do Holocausto, da Alemanha nazista e do antissemitismo.

Durante a atividade realizada no trabalho de campo, a metodologia adotada foi essencial: o alinhamento entre Investigação-Ação e Teoria Fundamentada possibilitou um melhor desenvolvimento das atividades pela possibilidade de planejamento cíclico entre ação e reflexão. A adoção da Análise de Conteúdo, também conjugada com a Teoria Fundamentada, oportunizou uma compreensão contextualizada sobre as ideias dos alunos, tendo em vista os ciclos de reflexão já mencionados.

A realização do estudo piloto foi muito significativa no percurso desta pesquisa, pois nele pudemos observar que os alunos têm sim contato com filmes de temática histórica e, além disso, que se apropriam das informações passadas por esses filmes como verdades históricas, sem imputar algum critério de avaliação crítica consciente. Assim, com base no estudo piloto elaboramos a aula-oficina a fim de trabalhar os conceitos de segunda ordem escolhidos.

O estudo principal apontou que os alunos conseguem perceber questões sobre multiperspectividade em História a partir do filme que escolhemos para esta pesquisa; quanto ao conceito de empatia histórica, percebemos que os alunos têm capacidade de alcançá-lo, porém necessitam de incentivos que os levem

a refletir sobre a racionalidade do tema. Ainda, a aula-oficina se mostrou como uma ótima maneira de inserir os alunos nas questões da análise histórica de fonte fílmica, tendo em vista que, a cada passo dado ao longo da jornada de aprendizagem que desenvolvemos, demonstraram maior interesse em formular questões sobre os filmes, o que é uma característica do pensamento histórico. Além disso, por promovermos atividades variadas, que tinham o objetivo de averiguar a posição dos alunos em relação aos conceitos (a saber, empatia histórica e multiperspectividade), pudemos observar nas respostas um desenvolvimento nas ideias dos alunos, as quais agrupamos em um ordenamento conceitual e as categorizamos, conforme apontado no capítulo 4, com base no conteúdo das narrativas que eles nos forneceram.

Também percebemos que os alunos se concentram muito em “saber” sobre o conteúdo substantivo, mas com distanciamento, demonstrando menor complexidade no que diz respeito ao pensamento histórico. Consideramos que o tema do filme ampliou este comportamento, entretanto, não encaramos isso como problemático, pois partimos do entendimento de que o conteúdo substantivo é essencial no trabalho dos conceitos de segunda ordem, sendo indissociáveis. Nossa intenção, portanto, foi buscar meios e estratégias para propiciar o desenvolvimento do pensamento histórico.

Como na maioria das pesquisas, a nossa também apresentou suas dificuldades. Primeiramente, o trabalho de campo foi viabilizado por uma parceria com o PIBID-História desta universidade, projeto que trabalha com os pressupostos da Educação Histórica em várias escolas da cidade. Neste sentido, não conseguimos mensurar em que medida a presença deste projeto na escola que nos recebeu pode ter influenciado nos resultados de nossa pesquisa. Quanto à noção de multiperspectividade, a partir dos questionários, nos pareceu que as interpretações dos alunos apontaram para uma compreensão prévia deste conceito, entretanto o mesmo não se apresentou para empatia histórica e a noção de verdade histórica. Assim, não podemos concluir sobre a influência ou não do PIBID na escola.

Outra dificuldade foi a impossibilidade de gravar a roda de conversa, demandando a presença de uma observadora anotando o que acontecia como forma de registro. Optamos por resolver esta questão, como já mencionado, escolhendo uma pessoa contextualizada na Educação Histórica e na pesquisa em questão. Deste modo, nossa intenção foi de centralizar o foco nos objetivos da

pesquisa, compreendendo que outro observador sem este contexto, por ter outra visão sobre a roda de conversa, modificaria nossos resultados. Além disso, entendemos que colocar a própria pesquisadora na posição de condução das aulas também potencializou as falas dos alunos na direção dos objetivos da pesquisa, o que provavelmente não aconteceria caso fosse outra pessoa fazendo.

O último ponto que queremos ressaltar nos problemas da pesquisa diz respeito ao recurso pelo qual optamos para a aula-oficina e ao próprio filme escolhido, portanto, consiste em uma série de dificuldades. Essas dificuldades já eram conhecidas desde o princípio da pesquisa, porém decidimos seguir com a ideia e persistir no desafio. A escolha de um recurso fílmico é problemática por conta da extensão dos filmes e das possibilidades da grade de horários da escola. Primeiro tentamos fazer a atividade no contraturno, porém não foi possível. Então, a professora da turma conversou com outros professores que trocaram suas aulas para que a atividade pudesse ser realizada conforme o planejamento. Esses ajustes implicaram na divisão do filme em duas partes, para que fosse possível assistir ao filme completo e também realizar as atividades com tempo adequado. Consideramos que, se fosse possível assistir ao filme integralmente, possivelmente haveria mudanças em algumas respostas, mas não conseguimos avaliar se o resultado se alteraria.

Além da questão do tempo, entendemos que a fonte fílmica tem suas próprias dificuldades em relação à História. Como abordamos no capítulo 2, os próprios historiadores demoraram a aceitá-la como fonte histórica, de modo que sabíamos que para os alunos não poderia ser muito diferente. De maneira geral, eles começaram com o pensamento de que o filme retratava a História, mas em nossa análise, a aula-oficina possibilitou uma mudança nesse pensamento, passando ao entendimento do filme como representação histórica.

Por fim, acreditamos que o conceito substantivo abordado no filme dificultou o desenvolvimento da empatia histórica que, conforme apresentamos, poucos alunos demonstraram tê-la alcançado; a maior parte da turma ficou no nível da empatia simplesmente. Além disso, consideramos que nossa abordagem poderia ter sido melhor em relação a esse conceito: a princípio a abordagem de partir da empatia para alcançar a empatia histórica parecia lógica, mas talvez uma outra abordagem levaria a melhores resultados, ou seja, mais alunos apontando em suas narrativas terem realizado essa noção.

Em relação a este ponto, ressaltamos que, infelizmente, devido ao calendário escolar não houve tempo hábil para realizar novas incursões em sala de aula. Desta maneira, como desdobramento deste trabalho, novas pesquisas sobre empatia histórica poderão ser realizadas, apresentando novas abordagens para o desenvolvimento deste conceito basilar para a formação do pensamento histórico, segundo Lee (2006).

## REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia. A construção de uma Didática da História - algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. In: **História**. São Paulo, v.22, n. 1, 2003, p. 183-193.
- BARCA, Isabel. "Educação Histórica: uma nova área de investigação". In: **Revista da Faculdade de Letras – História**, Porto, III série, v. 2, 2001a, p. 13-21.
- BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In: BARCA, Isabel (org.). **Perspectivas em Educação Histórica** : Actas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho, 2001b.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. In: Para uma educação de qualidade: **Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica**. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED) / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: uma área de investigação? Conferência. In. ARIAS NETO, José Miguel. **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. VI Encontro Nacional de pesquisadores de ensino de História. Londrina: Atrito Art, 2005.
- BARCA, Isabel. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs). **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p. 21-48.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3.ed. Lisboa: Ed. 70, 2004.
- BECHLER, Reinaldo. Vidas entre a ficção e a realidade: o filme Der Führer schenkt den Juden eine Stadt (1944) como objeto de reflexão sobre o cinema nazista. In: **Revista Brasileira de História da Ciência**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2013. Disponível em: <[http://www.sbh.org.br/arquivo/download?ID\\_ARQUIVO=995](http://www.sbh.org.br/arquivo/download?ID_ARQUIVO=995)> Acesso em: 24 jan. 2016.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.
- BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 6.ed. São Paulo: Contexto, 2002, p. 69-90.
- BOSI, Ecléa. O campo de Terezin. In: **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 7-32, dez. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141999000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141999000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 25 jan. 2016.
- BRITO, João Batista B. de. Literatura, cinema, adaptação. In: **Revista Graphos**. Vol.1, N.2, 1996, p. 9-28.

CAINELLI, Marlene R.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Percursos das pesquisas em Educação Histórica: Brasil e Portugal. In: CAINELLI, Marlene R.; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p. 9-18.

CAINELLI, Marlene Rosa. A escrita da História e os conteúdos ensinados na disciplina de História no ensino fundamental. In: **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 26, n. 51, jan./jun. 2012, p. 163-184.

CARVALHO, Ana Paula Rodrigues. “**Porque o Fascismo é como o Nazismo na Itália e o Mussolini é um Hitler italiano**”: análise das ideias históricas de alunos do Ensino Médio da cidade de Guarapuava – PR. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da Teoria Fundamentada: guia prático para análise qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Tradução por Vera da Costa e Silva, Raul de Sá Barbosa, Angela Melim e Lúcia Melim. 23. ed. Rio de Janeiro; José Olympio, 2005.

COUTINHO, Clara P.; SOUSA, Adão; DIAS, Anabela; BESSA, Fátima; FERREIRA, Maria José; VIEIRA, Sandra. Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. In: **Psicologia, Educação e Cultura**. v. 13, n. 2, p. 355-379, 2009.

DOMINGOS, Juliana Cravo. **Literatura e cinema o uso de produções cinematográficas nas aulas de literatura brasileira**. (Trabalho de Conclusão de Curso) Instituto Superior de Educação de Itabira da Fundação Comunitária de Ensino Superior de Itabira, 2007.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução por Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FERRO, Marc. Does a filmic writing of History exist? In: **Film & History: an interdisciplinary Journal of Film and Television Studies**. v. 17, n. 4, dec. 1987, p. 81-89.

FONSECA, Thais Nívia Lima e. **História e Ensino de História**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FONSECA, Vitória Azevedo da. Ficções imaginadas e ficções documentadas para pensar filmes com temáticas históricas. In: **ArtCultura**, Uberlândia, v. 13, n. 23, jul.-dez. 2011, p. 143-154.

FONSECA, Vitória Azevedo da. Filme Histórico na confluência entre método histórico e narrativa ficcional. In: **Revista Labirinto**, Ano XVI, v.25 (jul-dez), 2016. pp. 437-456

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GAGO, Marília. **Pluralidade de olhares**: Construtivismo e multiperspetiva no processo de aprendizagem. 1 Ed. Maputo: EPM -CELP, 2012.

GASQUE, Kelley Cristine G. D. Teoria fundamentada: nova perspectiva à pesquisa exploratória. In: MUELLER, Suzana Pinheiro Machado (Org.). **Métodos para a pesquisa em Ciência da Informação**. Brasília: Thesaurus, 2007. p. 83-118.

GERMINARI, Geyso. Educação histórica: a constituição de um campo de pesquisa. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.42, jun. 2011, p. 54-70.

GERMINARI, Geyso. O desenvolvimento do pensamento histórico na Educação Infantil: possibilidades do trabalho com arquivos familiares. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 43, set./dez. 2014, p. 805-819.

HITLER, Adolf. **Minha luta**. (1925). Disponível em: <<http://www.radioislam.org/historia/hitler/mkampf/pdf/por.pdf>> Acesso em: 25 set. 2014.

KOCH, H. W. **A juventude hitlerista: mocidade traída**. Tradução por Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Ed. Renes, 1973.

KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. In: **Revista Estudos Históricos**. v. 5, n. 10, 1992, p. 237-250.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: \_\_\_\_\_. **História e Memória**. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996. p. 462-476.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: **Actas das Segundas Jornadas de Educação Histórica**. Braga: Universidade do Minho, 2003, p. 19-36.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. In: **Educar em Revista**. Curitiba, Especial, 2006, p. 131-150.

LEE, Peter; SHEMILT, Denis. The concept that dares don't speak its name: should empathy come out of the closet? In: **Teaching History**, n. 143, p. 39-49, 2011.

MAGALHÃES, Olga; ALFACE, Henriqueta. O cinema como recurso pedagógico na aula de História. In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs). **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

MALERBA, Jurandir. **Ensaio**: teoria, história e ciências sociais. Londrina: Eduel, 2011.

MARTINS, Estevão de Rezende. As matrizes do Pensamento Histórico em Jörn Rüsen. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen: contribuições para uma teoria da didática da história**. Curitiba: WA Editores Ltda, 2016, p. 99-110.

NADAI, Elza. O ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 23-30.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In: **Revista Brasileira de História**. v. 13. 1993, p. 143-162.

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

NAPOLITANO, Marcos. Fontes audiovisuais: a história depois do papel. In: PINSKY, Carla (Org.). **Fontes históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011. p. 236-289.

NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da História. In: **Revista O Olho da História**, n. 3, dez. 1996.

**O Menino do Pijama Listrado**. Direção: Mark Herman. Produção: Heyday Films. 2008. 94 min.

PINSKY, Jaime. Nação e ensino de História. In: PINSKY, Jaime (org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2001, p. 11-22.

PIROZHENKO, Ekaterina. Gendered experience in the concentration camp and the construction of the Kapo identity in “**Edgia’s Revenge**” by Chava Rosenfarb. *Canadian Jewish Studies / Études juives canadiennes*, Quebec, v. 18/19, p. 179-206, 2011. Disponível em: <<http://cjs.journals.yorku.ca/index.php/cjs/article/download/36142/32783>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. Educação Histórica: articulação orgânica entre investigação e ação. **XIV Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia**. Departamento de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 2013. Disponível em: <<http://cdsa.aacademica.org/000-010/1110>>. Acesso em 24 de setembro de 2017.

REIS, Diana Catarina Couto. **A literatura de ficção histórica na construção do conhecimento histórico**. Relatório de Estágio. Dissertação (Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico). Universidade do Minho, Instituto de Educação. Outubro, 2013.

ROSENSTONE, Robert. Does a filmic writing of History exist? In: **History and Theory**, v. 41, n.4 Theme Issue 41: Unconventional History, dec. 2002, p. 134-144.

ROSENSTONE, Robert. **Visions of the past: the challenge of film to our idea of History**. Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press, 1995.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação e orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 79-91.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. MARTINS, Estevão de Rezende (orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 51-78.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História**: uma teoria da história como ciência. Tradução: Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTIAGO JR, Francisco das Chagas Fernandes. Cinema e historiografia: trajetória de um objeto historiográfico (1971-2010). In: **Revista História e Historiografia**, n. 8, Ouro Preto, 2012, p. 151-173.

SCHAFF, Adam, 1913. **História e Verdade**. Tradução Maria Paula Duarte. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **O ensino de história em questão**: cultura histórica, usos do passado. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 37-54.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. **Aprender história**: perspectivas da educação histórica. Ijuí: Unijuí, 2009

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Guerras e cinema: um encontro no tempo presente. **Revista Tempo**, Rio de Janeiro, n. 16, 2004, p. 93-114 Disponível em: <[www.historia.uff.br/tempo/site/?cat=44](http://www.historia.uff.br/tempo/site/?cat=44)>. Acesso em: 25 jan. 2016.

SOUZA, Éder Cristiano. **Cinema e educação histórica**: jovens e sua relação com a história em filmes. Curitiba, 2014. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2014.

STRADLING, Robert. **Multiperspectivity in history teaching**: a guide for teachers. Germany: Council of Europe, 2003.

STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Tradução Luciane de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

## Questionário de Conhecimentos Prévios



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**  
**Mestranda: Rebecca Caroline Moraes da Silva**

Estou fazendo meu curso de Mestrado na Universidade Estadual de Londrina, no qual busco analisar as ideias dos jovens estudantes do ensino médio sobre a relação entre filmes históricos e o conhecimento histórico. Para isso, peço que responda atentamente às questões abaixo, da maneira mais completa que puder. Também peço autorização para utilizar as informações fornecidas por você neste questionário em minha pesquisa. Fique tranquilo, sua identidade não será revelada em nenhum momento. Desde já agradeço sua participação e colaboração.

**Data:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**Perfil**

Nº da chamada: \_\_\_\_\_

Ano/Turma: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_

Família (mora com):

Pais    1 dos pais    Sozinho    Outros parentes    Amigos

Trabalha:  sim  não

Profissão/trabalho das pessoas com quem você mora:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Bairro onde mora: \_\_\_\_\_

Como vai até o colégio: \_\_\_\_\_

Você já estudou em outro colégio? Qual? \_\_\_\_\_

O que você faz em seu tempo livre? (Marque as alternativas que você mais se identifica)

Jogo games. Cite exemplos: \_\_\_\_\_

Acesso minhas redes sociais

Acesso à internet. Quais sites?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

( ) Ouço música. Cite exemplos: \_\_\_\_\_

( ) Assisto a programas de TV. Cite exemplos:

---

---

( ) Assisto a séries. Cite exemplos:

---

---

( ) Assisto a filmes. Cite exemplos:

---

---

( ) Pratico esporte. Qual? \_\_\_\_\_

( ) Leitura:

( ) Livros ( ) Jornais ( ) Revistas

Indique a última leitura realizada: \_\_\_\_\_

( ) Saio com os amigos

( ) Realizo curso extra curricular. Qual? \_\_\_\_\_

( ) Outras atividades. Quais? \_\_\_\_\_

---

### **Conhecimentos Históricos**

1) Para você, o que é a HISTÓRIA? Ela é importante? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

2) Você já assistiu a algum filme histórico? Qual? Por que você o considera “histórico”?

---

---

---

---

---

3) Esses filmes de temática histórica podem ser considerados:

- Inventados
- Retrato da História
- Visão da História
- Um pouco de cada coisa

Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

4) Para você, o que é EMPATIA HISTÓRICA?

---

---

---

---

---

5) Descreva o que é VERDADE.

---

---

---

6) Descreva o que é FICÇÃO.

---

---

7) Para você, o que é MULTIPERSPECTIVA?

---

---

---

---

---

## APÊNDICE B

Anotações da Roda de Conversa<sup>20</sup>, por Giovana Maria Carvalho Martins

**(Revisado por Giovana Maria Carvalho Martins)**

Pesquisadora começa falando que vai ser uma roda de conversa e que como não vai ter nenhuma atividade de escrever, a Giovana, no papel de observadora, vai tentar anotar o que acontecer.

Pesquisadora pergunta: Alguém sabe me explicar quais temas foram trabalhados nas últimas aulas?

Alunos falam: história, nazismo, campos de concentração, judeus.

Pesquisadora pede a eles que peguem a ficha conceitual.

Entrega algumas fichas a alunos que faltaram.

Pesquisadora explica como vai funcionar a roda de conversa: ela trouxe cinco perguntas para eles responderem, mas como ela sabe que não vão se voluntariar, a cada pergunta cinco pessoas diferentes vão falar, voluntários ou não). Em algumas perguntas, a resposta vai estar na ficha.

**1 - Na sua opinião, a história contada neste filme aconteceu no passado ou foi inventada?**

Muitos falam que ACONTECEU.

Yang: sim

Grunch: ficção dentro da realidade

Maria: depende da parte do filme

Blackops: aconteceu

**Quem acha que a história aconteceu inteira de verdade:** (levantaram a mão nas primeiras vezes, mas quando fez silencio alguns abaixaram a mão)

Joãozinho: metade da história é verdade (a parte que ele morre na câmara)

28 alunos se manifestam apontando que a parte dos campos de concentração é verdade.

---

<sup>20</sup> Os números dos alunos foram substituídos pelos codinomes que eles escolheram para si.

Pesquisadora mostra o livro “O menino do pijama listrado” e diz que o filme é baseado nele. Explica que a história é inventada, a parte do Bruno ter conhecido o campo e ter entrado lá, etc. Mas ele não é, como pensaram, baseado em fatos reais, porque o menino não entrou lá nem nada. Ele é baseado em fatos históricos.

Alunos falam: nazismo, campos de concentração.

Pergunta o que eles lembram sobre o que ela disse em outro dia, que os filmes são inventados. Aluna diz que é porque é na visão de uma pessoa, é algo que alguém contou.

Pesquisadora diz que por ser baseado em fatos históricos então é um filme histórico.

Todos leem a parte de ‘filme histórico’ na ficha conceitual.

Pede que falem um tema histórico que eles gostem, uma menina fala que gosta daquele lá das artes (sic), daí a pesquisadora diz que se fizer um filme sobre um movimento histórico, ele vai ser histórico. Se for um tema que estudam na aula de História, é um filme histórico.

## **2 - Na sua opinião, se o filme fosse contado pelo pai do Bruno, a história seria diferente?**

Fernand@ - Porque ele estava fazendo o trabalho dele, ele não gostava dos judeus. A história seria como se os judeus fossem os maus, e ele estaria fazendo a coisa correta

Isis - ele sempre aprendeu isso

Little Ashes - pessoas concordam com o que elas falaram

**Quem não concorda, porque não concorda?** Ninguém quis falar

**E se fosse contada pelo médico judeu?**

Baidu: a história seria curta

Panda: O filme seria bem mais triste porque ele era muito maltratado

Lexie: Seria diferente pois ele era médico, mas estava sendo condenado por nada

Silva: Ele teve um dos sonhos dele interrompido por ele ter sido preso

Grunch: Ia mostrar como foi um pesadelo na visão dele

Pesquisadora pergunta qual dos cards da ficha conceitual estamos falando agora. MULTIPERSPECTIVA. Pede pra um dos alunos ler.

Fala que os pontos de vista no filme são inventados, mas que a multiperspectiva pode se encaixar em todas as questões; dentro do filme, que é inventado, cada personagem tinha uma visão sobre o que estava acontecendo. Multiperspectiva de encaixa em qualquer situação.

### **3 - Qual seu sentimento em relação aos judeus e aos alemães?**

Juca - sentiu dó em relação aos judeus desde o começo, nunca mudou. Em relação aos alemães não mudou.

Laetitia - sentiu dó dos judeus, piedade. E dos alemães sentiu ódio. O sentimento não mudou no filme todo. Sentiu dó do Bruno.

Foster - fala do tratamento desumano e que teve raiva desse tratamento dos alemães com relação aos judeus. O sentimento não mudou. A colega do lado fala AH MAS E O MENININHO daí ele diz que teve um momento que ficou com dó do alemão.

Joaquina - Foi triste mesmo o alemão tratando mal o judeu, foi triste.

Jujubinha - Uma injustiça com os judeus, foi como se fosse uma desculpa, colocaram eles como culpados sendo que não fizeram nada.

Máquina - alguns alemães não queriam que aquilo acontecesse e o Bruno era um deles porque sempre foi lá conversar com o menino. Ele ia lá conversar porque não via o Shmuel como uma ameaça.

Laetitia - Foi uma injustiça com os judeus.

Sabotage - foi uma injustiça e ao longo do filme o sentimento não mudou.

Silva - Foi uma covardia dos alemães com os judeus, eles não precisavam fazer isso.

Peterimbo - Os alemães iam ser fuzilados ou presos se não obedecessem. Os alemães: sentimento de dó e ódio pois eles eram obrigados a fazer isso. Sentimento não mudou. Relação de dó com relação aos judeus e isso aumentou ao longo do filme.

Grunch - concorda, ele e Peterimbo já tinham discutido sobre isso.

Leem na ficha conceitual o conceito de Empatia Histórica. Pesquisadora diz que algumas pessoas falaram que tinham do dos alemães porque eles tinham que obedecer as ordens.

Laetitia - Ficou com ódio do Hitler porque ele mandava fazer.

Pesquisadora diz que, ao analisar as ações das pessoas do passado e compreender que houve motivos racionais para o que fizeram, estão falando de empatia histórica, pois busca-se entender o outro no seu tempo. Pesquisadora pede que leiam o conceito de antissemitismo.

Pesquisadora diz que eles tem que ter uma consciência muito clara do que é isso. Diz que os alemães sempre tiveram uma 'birra' com relação aos judeus, desde muito tempo atrás. **Alguém tem alguma ideia desde quando as pessoas da região da Alemanha (o país não existe desde sempre) tem essa birra dos judeus?**

Aluno responde que é do nazismo, mas pesquisadora diz que é bem antes

Grunch diz que é idade média

Pesquisadora explica que eles tem birra com os judeus desde que Jesus morreu, porque quando Ele morreu, os cristãos de maneira geral começaram a culpar os judeus pela morte de Jesus. Judeus escolheram crucificar Jesus e não Barrabás. Isso foi no ano 33. Desde esse ano, os cristãos tem esse problema com os judeus. Os cristão que ela fala não é católico, protestante, tal. São todos os cristãos, não tinha essa divisão na época. Judeus sofreram com a inquisição na Idade Média. Teve a reforma protestante, a região da Alemanha se tornou protestante. Com essa reforma teve a separação entre protestantes e a igreja católica, mas mesmo assim ainda tinha essa birra com os judeus porque era uma coisa de criação, eles cresciam ouvindo falar que os judeus eram culpados de alguma coisa, as vezes sem nem saber do que exatamente.

No século XVIII aconteceram as descobertas científicas. Com isso, o judeu ser culpado pela morte de Jesus não fazia mais sentido, então tiveram que achar outra justificativa pra o ódio. Qual foi essa desculpa? Grunch responde que foi porque eles eram a miséria do país. Pesquisadora pergunta de novo qual então foi a justificativa que eles encontraram pra eles serem tomados como a miséria do país. Aluna

responde que eles estavam roubando emprego dos alemães. Grunch diz que o Hitler escreveu no *Mein Kampf* essa questão da miséria.

Pesquisadora fala que usaram a justificativa de que os judeus pertenciam a uma raça inferior e, por isso, era eles quem causavam os males do país.

Pede ao alunos que leiam o conceito de genocídio e de campo de concentração na ficha conceitual.

Pergunta aos alunos o que significa o termo “polaco”; eles respondem branco, Grunch responde que é polonês. Pesquisadora explica que, para os poloneses, ‘polaco’ é uma depreciação.

Pergunta se alguém sabe explicar por que a falamos que estamos ‘judiando’? Os alunos percebem a origem da palavra e ficam comovidos. Pesquisadora explica que a origem do termo se refere ao tratamento dos nazistas para com os judeus.

Yang comenta que não viu mulheres no campo representado no filme e pergunta se elas eram presas separadamente ou só não apareceram.

Pesquisadora diz que tinham campos de concentração mistos e também só de mulheres. Não era regra, tinha os dois. Tinha campo só pra cigano, só pra homossexual, só pra testemunha de jeová, etc.

**Alguém sabe me dizer o que a questão dos refugiados tem a ver com esse tempo histórico?**

Grey - Eles fogem do preconceito que sofrem nos países deles.

Yang - Porque eles também tão fugindo da morte.

Pesquisadora diz que eles estão fugindo da guerra na Síria. Porque tem a guerra na Síria? Ou, qual a semelhança entre o Estado Islâmico e o que os nazistas fizeram na Alemanha?

Fernand@ - eles querem uma raça superior.

Grey - Eles querem que todos virem muçulmanos.

**Qual a semelhança do Trump ter proibido muçulmanos de irem pros EUA e o tema do nazismo?**

Grey - ele só quer americanos.

Comenta sobre o lema do Trump e diz que é parecido com o que o Hitler queria fazer com a Alemanha por conta da primeira guerra mundial.

Alunos num canto da sala cochicham sobre o Bolsonaro no Brasil.

Pesquisadora diz que devemos prestar atenção nesses discursos de ódio, e ressalta que vários deles escreveram que tem que estudar isso pra que não se repita.

### **Apresentação de fotos do Museu Memorial do Holocausto dos EUA**

Pesquisadora diz que vai mostrar as fotos e eles vão dizer o que elas têm a ver com o filme.

Primeira foto: falam que é o uniforme deles, a roupa que usavam.

Pesquisadora fala de uma peça de roupa que a Zara fez e que deu problema por motivos óbvios (por ser praticamente idêntica ao uniforme dos campos de concentração, inclusive contendo um Estrela de Davi no peito, que era a identificação dos judeus nos campos).

Segunda foto: meninos no filme usando o uniforme listrado.

Terceira foto: **alguém consegue notar algo estranho?**

Aluna diz que os próprios judeus que obrigavam os outros a fazerem as coisas no campo e pergunta se isso aconteceu mesmo.

Pesquisadora mostra a quarta foto, uma do museu memorial. Um judeu cuidando do campo de concentração. Responde que isso aconteceu, que alguns prisioneiros foram obrigados a serem os cuidadores dos outros.

Alunos perguntam se tinham tratamento superior, pesquisadora diz que não. Comenta que um dos judeus que foi *kapo* disse em um depoimento que era bom e ruim ao mesmo tempo. Pois ele tinha o benefício de não fazer o trabalho pesado e também de não ir primeiro pra câmara de gás, mas ele tinha uma coisa muito pior pois tinha que maltratar os seus companheiros.

Quinta foto (a dos judeus sentados na cabana): foto de quando encontraram os campos. Grunch pergunta qual campo era, pesquisadora vai confirmar depois.

Sexta imagem é do filme pra relacionar a superlotação do campo.

Sétima foto: da câmara de gás. Aluna grita que a foto se relaciona com a câmara de gás. Pesquisadora diz que lembra a última cena do filme, pijamas pendurados (oitava imagem).

Mostra a nona foto, a dos corpos empilhados, e pergunta se alguma cena do filme lembra esta. Daí mostra na décima imagem a cena das bonecas amontoadas, os alunos ficam tipo “ÁÁÁ NOSSA, eu não ia relacionar”, etc.

Grunch: fala que tem uma minissérie que ele assistiu ‘Band of Brothers’ que tem uma cena em que soldados batedores encontram um campo de concentração e mandam um batedor voltar imediatamente pois tinham encontrado pessoas mortas de fome. Cabana e trem queimados, os judeus haviam sido postos no trem e queimados, corpos espalhados pelo chão, alemães tinham fugido, mataram o que podiam e foram embora.

### **Seção de perguntas que os alunos fizeram:**

Grunch - o país estava em miséria, por causa da primeira guerra mundial, deixou o país numa crise financeira por causa do tratado que fizeram.

Pesquisadora explica o Tratado de Versalhes e que queriam expansão territorial, milhões de pessoas sem emprego.

Fernand@ - fala que tiraram judeus dos empregos para colocar alemães.

Aluno pergunta se eles (os alemães) gostavam de alguém, pesquisadora diz que eles gostavam deles.

Pesquisadora fala sobre o Hitler para falar da questão sobre a “raça superior”.

Yang - é o que o Hitler acreditava.

### **Cinco curiosidades sobre Hitler**

1) Não era alemão, 2) queria ser artista, escrevia poemas (alunos ficam chocados), Grunch fala que ele foi expulso da escola de artes. 3) Ele era preguiçoso na escola (como muitos de vocês), 4) o primeiro amor dele foi uma judia e 5) ele foi do movimento comunista.

Hitler acreditava no arianismo. Por essas características, ele era normal, ele não era louco, ele era produto do tempo dele.

Porque a família mudou de casa? Grunch: ele foi promovido, infelizmente.

Porque ele entrou lá no campo? Yang diz que queria saber como que é e ele queria ajudar o amigo.

Grunch cochicha que as crianças são puras de coração.

O que aconteceu com o outro militar?

Grunch cochicha que ele saiu do país.

Yang diz que o pai dele se rebelou, o pai dele saiu do país mas o porquê ela não percebeu (o pai do soldado Kotler).

Silva - Porque ele não ficou pra combater pelo país.

Pesquisadora explica que o pai dele era professor da universidade, não concordava com os ideais do partido nazista e foi mandado para o exílio. **Por que ele não foi morto?** Porque ele era conhecido, era professor de uma universidade, as pessoas conhecidas eram exiladas, não podiam ser mortas porque todo mundo ia ficar sabendo.

Yang - matavam fora do país? Pesquisadora responde que não, eram mandados pra outro lugar.

Sobre o filme *O Führer Oferece uma Cidade aos Judeus*

Pesquisadora fala que esse filme existiu mesmo e que foi filmado no campo de Terezin, feito para alemão e o resto do mundo ver.

Yang - qual o sentido? É só pros alemães não discordarem do que estava acontecendo. Pra eles não se revoltarem contra o país (ela mesma perguntou e ela mesmo respondeu).

Pesquisadora diz que a maioria dos alemães não sabia, achavam que o filme passado era verdade. Eles viviam na pele da mãe do Bruno.

Yang - se ela falasse que não concorda, ela seria exilada... ou morta... (ela reflete, diz que a mulher fica apagada, ela não era necessariamente conhecida pra ser exilada).

Os nazistas chamavam de campo de trabalho e não de concentração.

Yang - preconceito era maior por isso matavam ao invés de pôr pra trabalhar.

Pesquisadora: para os nazistas, os judeus não serviam pra nada, só pra sair da Alemanha, fala da comparação com ratos. Alemães acreditavam que as pessoas presas nos campos iam pra lá só por um tempo, depois seriam deportados. Na História tem duas linhas de pesquisa: primeira diz que a intenção dos alemães era realmente deportar os judeus depois de prendê-las, mas que chegou um momento em que 'eles não tinham mais onde prendê-los e precisaram matá-los', e tem outra linha que diz que desde o princípio a intenção era matar mesmo.

Quantos judeus morreram nos campos?

Grunch - milhões eu acho (a sala perguntou pra ele porque sempre responde).

Pesquisadora: 6 milhões (os alunos ficaram em choque).

Grunch fala da diferença étnica, nas olimpíadas de 1939-1940, os nazistas estavam lá, daí tem a prova de corrida, botaram um corredor alemão, olho azul, cabelo loiro e Hitler achou que ele ia ganhar, mas o Jesse Owens que ganhou.

Faço uma contribuição e falo da obra "A menina que roubava livros", que o amigo da Liesel queria ser o Jesse Owens.

Grunch fala do filme "Invencível", que mostra o Owens e diz que o filme é muito bom.

Professora da turma fala que o Hitler chamava nós brasileiros de macacos

#### **4 - Se sua prof. de história fosse fazer uma aula sobre o filme, que sugestão você daria?**

Blackops: fazer uma roda de conversa

Panda: teatro

Grey: trazer uns alemães pra eles conhecerem

Pesquisadora diz que a sugestão dela é relacionar com outros temas, que foi o que fizemos na roda de conversa (refugiados, Trump, proibição dos muçulmanos, guerra da Síria). Relacionar tema histórico com atualidade, entendemos melhor o próprio tema e como ele influencia na própria história, como chegamos até aqui.

Comenta que a maioria dos alunos escreveu que estudar o tema é importante pra não repetir os erros. Pesquisadora diz que temos que relacionar passado, presente e perspectivar futuro (pensar no que fazer).

## **5 - O que você aprendeu nesta jornada de aprendizagem (sobre o filme e sobre a ficha conceitual)?**

Professora da turma faz a chamada e vai pedindo a um por um para que contribuam. Comenta que pra eles pode ser brincadeira mas que para a pesquisadora é muito sério.

Foster: aprendeu sobre os campos de concentração porque não tinha noção de como era lá dentro e no filme deu pra ver melhor.

Jessica: não sei, só fiquei com raiva porque o Hitler era maldoso, não gostou do filme porque é triste.

Juca: não sabia muito sobre os campos.

Valentina: (não quis participar).

Yang: já tinha assistido, ficou com o mesmo sentimento, entendeu diferente, pra ela, filme histórico era exatamente o que aconteceu, não sabia que era tipo a visão da pessoa. E teve entendimento do filme, do que aconteceu com os judeus.

Isis: entendeu porque ele começou a guerra, porque e como os judeus eram maltratados.

Grunch: ele não aprendeu, ele REAPRENDEU. Ele conhecia a história, mas ele reaprendeu na parte das crianças, do Bruno e do Shmuel, ele é adolescente agora mas ele já foi criança e sabe como é a inocência da criança, e no filme fica claro. Por trás da guerra tem sempre a criança, que não tem maldade no coração tem inocência.

Ice Blue: aprendeu sobre o nazismo, como os judeus eram tratados.

Laetitia: sobre os campos, como que eles morriam, ela não sabia.

Fernand@: não sabia como eles eram tratados, como era o campo, e entendeu o lado dos judeus, de estarem triste lá e tal.

Lexie: entendeu mais sobre o nazismo e o campo de concentração, como eram tratados lá dentro, mostravam para as pessoas que estavam fora que era uma coisa mas era outra.

John: aprendeu sobre a desigualdade, injusto eles estarem presos e os alemães não.

Harry: aprendeu sobre o nazismo.

Sabotage: aprendeu sobre o nazismo e sobre os campos de concentração e desigualdade com os judeus.

Grey: eu achava que ele era meio psicopata (ele quem? Hitler). Achava que ele era meio pirado mas descobriu, mas ele achava certo, só seguiu o pensamento dele.

Rick Sanchez: entendeu a questão da empatia histórica, o pensamento do Hitler, ele pensava, queria fazer a Alemanha crescer.

Rogerinho: nunca tinha estudado muito a fundo a nazismo mas isso ai deixou mais claro essas coisas. O filme e o que estudamos deixou mais claro.

Silva: já tinha assistido ao filme mas nunca tinha relacionado as outras coisas e gostou muito pois tem muita coisa que ela quer levar pra vida e explicar pros filhos dela, pro sobrinho dela.

Blackops: aprendi que era uma injustiça com os judeus e no meu ponto de vista, nada e que eu achei uma injustiça com eles e que eles não deveriam ser tratado de forma diferente.

Rodriguinho: como os campos funcionavam.

Maria: já tinha visto, já sabia um pouco da história mas a “birra” que os alemães tinham com os judeus ela não sabia.

Joaquina: aprendi o modo como eles eram tratados e não fazia sentido o jeito que eles eram tratados só por serem judeus. Não tem sentido ter essa indiferença um com o outro (ela usou o termo ‘indiferença’ com um pouco de dúvida, não sei se ela quis dizer DIFERENÇA ou indiferença mesmo).

Peterimbo: já tinha assistido, mas não entendia muito bem porque Hitler fazia isso. Mas não era uma boa justificativa, não era HUMANO o que ele fazia.

Máquina: aprendi que eles colocavam os judeus no campo de concentração porque Hitler achava que eles eram uma ameaça pra sociedade.

Baidu: aprendi que os judeus eram usados na casa também pra descascar batata, não iam só pros campos. Tinha um mapeamento no campo de concentração.

Panda: aprendi mais sobre a empatia, sobre a multiperspectiva que tem que levar pra vida, aprendeu sobre o Hitler, que ele era poeta, mas antes ela achava que ele era um psicopata.

Jujubinha: aprendeu sobre os campos de concentração e achou legal o fato de eles iludirem os alemães, sobre a visão de como era um campo.

Meredith: já tinha assistido, só que quando assistiu pela primeira vez não fazia muito sentido as coisas, quando a pesquisadora explicou ela entendeu melhor.

## **ANEXO**

## ANEXO A

### Imagens

**Imagem 1** – Bandeiras nazistas expostas na praça



**Fonte:** Filme “O menino do pijama listrado” (2008, 01:23)

**Imagem 2** – Soldados nazistas obrigando judeus a subir no caminhão



**Fonte:** Filme “O menino do pijama listrado” (2008, 03:13)

**Imagem 3** – Militares saúdam o novo comandante



**Fonte:** Filme “O menino do pijama listrado” (2008, 07:00)

**Imagem 4** – Detalhe da farda com o símbolo da SS



**Fonte:** Filme “O menino do pijama listrado” (2008, 07:18)

**Imagem 5** – Detalhe da farda com a águia no braço



**Fonte:** Filme “O menino do pijama listrado” (2008, 07:39)

**Imagem 6** – Águia na entrada da nova casa da família



**Fonte:** Filme “O menino do pijama listrado” (2008, 12:11)

**Imagem 7** – Detalhe do uniforme da prisão por baixo da calça de Pavel



**Fonte:** Filme “O menino do pijama listrado” (2008, 15:46)

**Imagem 8** – Jaqueta listrada com triângulo roxo<sup>21</sup>



**Fonte:** Acervo fotográfico do Museu Memorial do Holocausto – EUA. Disponível em: <<http://goo.gl/SiJ5yQ>>. Acesso em: 24 jan. 2016

<sup>21</sup> Título original da foto: Striped prison jacket with an inverted purple triangle badge worn by Matthaeus Pibal, a Jehovah's Witness, during his imprisonment at the Dachau concentration camp. Disponível em: <<http://goo.gl/SiJ5yQ>>. Acesso em 24 jan. 2016.

**Imagem 9** – Herr Liszt entregando o livro para Bruno



**Fonte:** Filme “O menino do pijama listrado” (2008, 30:16)

**Imagem 10** – Gretel colando cartazes nacionalistas na parede de seu quarto



**Fonte:** Filme “O menino do pijama listrado” (2008, 37:14)

**Imagem 11** – Postcard da Liga das Moças Alemãs (original)



Fonte: Site "BDM History"<sup>22</sup>

**Imagem 12** – Bonecas empilhadas no porão



Fonte: Filme "O menino do pijama listrado" (2008, 36:40)

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://goo.gl/M3C0XG>> Acesso em 24 jan. 2016.

**Imagem 13** - Uma pilha de corpos no recém-libertado campo de concentração em Dachau (abril/maio 1945)<sup>23</sup>



**Fonte:** Acervo fotográfico do Museu Memorial do Holocausto – EUA. <<http://goo.gl/3cBJEd>>. Acesso em: 24 jan. 2016.

**Imagem 14** – Militares assistindo ao filme “O Führer Oferece uma Cidade aos Judeus”



**Fonte:** Filme “O menino do pijama listrado” (2008, 62:24)

<sup>23</sup> Título original da foto: A pile of corpses lies on the ground in the newly liberated Dachau concentration camp. Disponível em: < <http://goo.gl/3cBJEd>>. Acesso em 24 jan. 2016.

**Imagem 15**– Kapos levando prisioneiros para a câmara



**Fonte:** Filme “O menino do pijama listrado” (2008, 84:39)

**Imagem 16** –Kapo (ao centro) vigiando prisioneiros trabalhando<sup>24</sup>



**Fonte:** Acervo fotográfico do Museu Memorial do Holocausto – EUA. Disponível em: <<http://goo.gl/yrt7x4>>. Acesso em: 24 jan. 2016

---

<sup>24</sup> Título original da foto: Prisoners at forced labor building the Dove-Elbe canal. The Kapos wear white and black armbands. Disponível em: <<http://goo.gl/yrt7x4>>. Acesso em 24 jan. 2016.

**Imagem 17** – Cabana lotada de prisioneiros



**Fonte:** Filme “O menino do pijama listrado” (2008, 82:26)

**Imagem 18** – Sobreviventes desnutridos numa pequena cabana em Ebensee<sup>25</sup>



**Fonte:** Acervo fotográfico do Museu Memorial do Holocausto – EUA. Disponível em: <<http://goo.gl/kqyr9Y>>. Acesso em 24 de janeiro de 2016.

<sup>25</sup> Título original da foto: Emaciated survivors sit in bunks in one of the infirmary barracks in the Ebensee concentration camp. Disponível em: <<http://goo.gl/kqyr9Y>>. Acesso em 24 jan. 2016.

**Imagem 19** - Uniformes dos prisioneiros pendurados do lado de fora da câmara de gás



**Fonte:** Filme “O menino do pijama listrado” (2008, 89:26)

**Imagem 20** - Uniformes de prisioneiros do campo de concentração em Dachau pendurados do lado de fora da câmara de gás<sup>26</sup>



**Fonte:** Acervo fotográfico do Museu Memorial do Holocausto – EUA. Disponível em: <<http://goo.gl/sqacXD>>. Acesso em 24 de janeiro de 2016.

<sup>26</sup> Título original da foto: View of clothing hanging outside the gas chamber in the Dachau concentration camp. Disponível em: <<http://goo.gl/sqacXD>>. Acesso em 24 jan. 2016.

## REFERÊNCIAS DAS IMAGENS

United States Holocaust Memorial Museum, courtesy of KZ-Gedenkstätte Neuengamme. **Prisoners at forced labor building the Dove-Elbe canal. The Kapos wear white and black armbands (1941-1942).** Disponível em: <<http://goo.gl/yrt7x4>>. Acesso em 24 de fevereiro de 2016.

United States Holocaust Memorial Museum, courtesy of Matthaeus Pibal. **Striped prison jacket with an inverted purple triangle badge worn by Matthaeus Pibal, a Jehovah's Witness, during his imprisonment at the Dachau concentration camp (1940-1945).** Disponível em: <<http://goo.gl/SiJ5yQ>>. Acesso em: 24 jan. 2016

United States Holocaust Memorial Museum, courtesy of National Archives and Records Administration, College Park. **Emaciated survivors sit in bunks in one of the infirmary barracks in the Ebensee concentration camp (1945).** Disponível em: <<http://goo.gl/kqyr9Y>>. Acesso em 24 de janeiro de 2016.

United States Holocaust Memorial Museum, courtesy of Peggy McClure. **View of clothing hanging outside the gas chamber in the Dachau concentration camp (1945).** Disponível em: <<http://goo.gl/sqacXD>>. Acesso em 24 de janeiro de 2016.

United States Holocaust Memorial Museum, courtesy of William Landgren. **A pile of corpses lies on the ground in the newly liberated Dachau concentration camp (1945).** Disponível em: <<http://goo.gl/3cBJEd>>. Acesso em 24 de janeiro de 2016.