



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

PRISCILA ESTEVO DE OLIVEIRA

**OS DESENHOS ANIMADOS DE WALT DISNEY COMO  
FONTES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

---

Londrina  
2016

**PRISCILA ESTEVO DE OLIVEIRA**

**OS DESENHOS ANIMADOS DE WALT DISNEY COMO  
FONTES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado em História Social, linha de pesquisa História e Ensino, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História.

Orientador: Profa. Dr<sup>a</sup> Márcia Elisa Teté Ramos

Londrina  
2016

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

Oliveira, Priscila Estevo de.

Os desenhos animados de Walt Disney como fontes para o ensino de História / Priscila Estevo de Oliveira. - Londrina, 2016.  
125 f.

Orientador: Márcia Elisa Teté Ramos.

Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2016.  
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História - Tese. 2. Educação Histórica - Tese. 3. Disney - Tese. 4. Conhecimento Prévio - Tese. I. Ramos, Márcia Elisa Teté. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

PRISCILA ESTEVO DE OLIVEIRA

**OS DESENHOS ANIMADOS DE WALT DISNEY COMO FONTES  
PARA O ENSINO DE HISTÓRIA**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Márcia Elisa Teté Ramos  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

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

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marlene Rosa Cainelli  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Paula Costa (1<sup>a</sup> Suplente)  
Universidade Estadual do Centro-Oeste –  
UNICENTRO

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria de Fátima da Cunha (2<sup>a</sup> Suplente)  
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Avaliado em 30 de novembro de 2016  
com resultado Aprovado

Dedico esta dissertação a minha irmã,  
Bruna Luíza Estevo de Oliveira, por ter um  
enorme coração, que alegrou a todos por  
onde passou e hoje se tornou a mais bela  
estrela.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha orientadora Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Márcia Elisa Teté Ramos por ter me instruído, indicando o melhor caminho para seguir com a pesquisa e tendo muita paciência ao longo desses anos de trabalho, nunca me deixando desistir. Gostaria de agradecer também pelas palavras tranquilizadoras que me mantiveram mais calma em momentos de muito nervosismo e ansiedade.

Aos meus pais, Irineu e Sílvia, que se sacrificaram ao longo dos cinco anos que estive morando em Londrina para que pudesse me formar e terminar o mestrado. Agradeço também ao apoio que me deram ao longo de toda a minha vida acadêmica, me incentivando a continuar meus estudos para que pudesse ter um futuro melhor.

A minha avó Odília por sempre me encorajar a seguir meus sonhos, sempre se preocupando com meu bem-estar e com meus estudos, por sempre me ajudar quando mais precisei, estando sempre ao meu lado nos momentos mais angustiantes e tristes.

Aos alunos da escola estadual Dr<sup>º</sup> Lourenço de Almeida Senne que fizeram parte dessa pesquisa, sempre dispostos a colaborar com seriedade.

*“Se você pode sonhar, você pode fazer. Lembre-se sempre que tudo isso começou com um sonho e um rato”.*

( Walt Disney)

OLIVEIRA, Priscila Estevo de. **Os desenhos animados de Walt Disney como fontes para o ensino de história.** 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

## RESUMO

Objetiva-se verificar como os alunos interpretam os desenhos de *Walt Disney* criados entre 1942-1944 que tratam da Segunda Guerra Mundial. Os desenhos utilizados são: *Der Fuehrer's Face*, *Education for Death* e *Commando Duck*. Os alunos participantes da pesquisa estudam na escola estadual Dr. Lourenço de Almeida Senne na cidade de Marília - SP, e integram três turmas de oitavas séries (hoje a nomenclatura seria “nono ano”) do período matutino. O fundamento da pesquisa é partir da ideia de que para que ocorra um ensino e aprendizado histórico de qualidade é necessário apreender como os alunos pensam a história (BARCA, 2005; 2008), bem como que o chamado “adolescente” precisa ser visto sem preconceitos, como sujeito sócio histórico e protagonista de seu conhecimento (PAIS, 2003; 2009) e a cultura midiática em seu movimento tensional tanto de influência como de reelaboração (MARTÍN-BARBERO, 2001, 2002; 2009). Considera-se o conhecimento prévio do estudante para saber o que pensam sobre estes materiais midiáticos, se como fontes de verdade ou fontes históricas. Acredita-se que esta temática é importante, na medida em que a construção do conhecimento histórico implica no trabalho com as fontes históricas, ou seja, como entendimento de que qualquer fonte histórica deve ser vista em seu contexto de produção, interpretação sobre dado fenômeno histórico e pretensões. Busca-se pautar-se em uma metodologia que embora se utilize de dados quantitativos, baseia-se em uma abordagem qualitativa (LAVILLE; DIONNE, 1999). Optou-se por desenhos de *Walt Disney* pelo fato de que estes, como materiais da cultura midiática, têm grande probabilidade de integrar o universo cultural do aluno, mesmo sendo criados no século passado.

**Palavras-Chave:** Ensino de história. Educação histórica. *Disney*. Conhecimento prévio. Cultura midiática. Segunda guerra.

OLIVEIRA, Priscila Estevo de. **The Walt Disney cartoon as a source for teaching history**. 2016. 125 p. Dissertation (MA in History) – State University of Londrina, Londrina, 2016.

## ABSTRACT

The objective is to see how the students interpret the *Disney* cartoons created between 1942-1944 dealing with the Second World War. The cartoons used are: *Der Fuehrer's Face*, *Education for Death* and *Commando Duck*. Participating students research study on the state school Dr. Lourenço de Almeida Senne in the city of Marília-SP, and integrate three classes of the 8<sup>th</sup> series of the morning time. The basis of the research is from the idea that to occur a teaching and quality of historical learning is necessary to understand how students think the history (BARCA, 2005; 2008) and the so-called "teenager" needs to be seen without prejudices such as socio-historical subject (PAIS, 2003; 2009) and the media culture in its movement both tension of strength, reworking (MARTÍN-BARBERO, 2001, 2002; 2009). It is considered prior knowledge the student to know what they think about these media materials is as true sources or historical evidence. It is believed that this issue is important, insofar as the construction of historical knowledge implies working with the historical evidence, that is, as understanding that any historical source should be seen in its production context, interpretation of certain historical phenomenon and claims. The aim is to be based on a methodology that although use of quantitative data, is based on a qualitative approach (LAVILLE; DIONNE, 1999). We chose to *Disney* cartoons because they like material of media culture, are likely to integrate the cultural universe of the student, even being created in the last century.

**Keywords: Key words:** History teaching. Historical education. *Disney*. Previous knowledge. Media culture. Second war.

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b>	Divisão dos alunos por sexo .....	58
<b>Gráfico 2:</b>	Divisão dos alunos por idade.....	59
<b>Gráfico 3:</b>	Religião dos alunos.....	59
<b>Gráfico 4:</b>	Livros prediletos dos alunos .....	60
<b>Gráfico 5:</b>	Filmes prediletos dos alunos .....	61
<b>Gráfico 6:</b>	Músicas prediletas dos alunos .....	62
<b>Gráfico 7:</b>	Meios de informações mais utilizados pelos alunos.....	63
<b>Gráfico 8:</b>	O que os alunos sabem sobre a Segunda Guerra Mundial .....	66
<b>Gráfico 9:</b>	Meios de comunicação para divulgar ideias na época da Guerra segundo os alunos .....	71
<b>Gráfico 10:</b>	O que os alunos conhecem sobre os desenhos de Walt Disney.....	73
<b>Gráfico 11:</b>	Sobre a relação passado e presente quanto ao interesse em relação aos desenhos animados .....	79
<b>Gráfico 12:</b>	Se a História pode ser vista através dos desenhos animados segundo os alunos.....	81
<b>Gráfico 13:</b>	Data da produção das fontes segundo os alunos .....	91
<b>Gráfico 14:</b>	Sobre o período histórico das fontes segundo os alunos .....	93
<b>Gráfico 15:</b>	Sobre a autoria dos desenhos animados segundo os alunos .....	95
<b>Gráfico 16:</b>	Sobre os pontos de vista dos desenhos animados segundo os alunos .....	97
<b>Gráfico 17:</b>	A finalidade dos desenhos animados segundo os alunos .....	101
<b>Gráfico 18:</b>	Sobre a perspectiva dos desenhos se é válida conforme os alunos .....	106

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b>	Categorias sobre as explicações históricas dos alunos .....	82
<b>Tabela 2:</b>	Categorias sobre as explicações históricas dos alunos (reprodução tabela 1) .....	96
<b>Tabela 3:</b>	Categorização Compreensão Global na concordância com a fonte .....	106
<b>Tabela 4:</b>	Categorização para não concordância em relação aos desenhos.....	109

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1: CULTURA MIDIÁTICA: SUJEITOS, DESENHOS ANIMADOS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA</b> .....	20
1.1 As imagens em movimento no cinema: filmes e desenhos animados .....	20
1.1.1 Um breve retrospecto: a primeira idade das mídias .....	20
1.1.2 A cultura midiática na atualidade: a segunda idade das mídias .....	25
1.2 Cinema como suporte de fontes .....	30
1.3 Cinema e ensino de história .....	37
1.3.1 Literacia histórica através do cinema de animação .....	37
1.3.2 Um letramento crítico em relação à mídia .....	39
1.3.3 Multiperspectividade .....	42
<b>CAPÍTULO 2: OS SUJEITOS DA PESQUISA</b> .....	47
2.1 Pensando o jovem estudante como sujeito do conhecimento .....	48
2.1.1 A juventude ou adolescência como construção histórica .....	49
2.1.2 O estudante como sujeito manipulável .....	53
2.1.3 Educação Histórica: os estudantes como sujeitos historicamente situados .....	54
2.2 O universo cultural dos sujeitos da pesquisa .....	56
2.3 O conhecimento histórico dos jovens .....	65
<b>CAPÍTULO 3: ESTUDO PRINCIPAL: O QUE OS JOVENS ESTUDANTES PENSAM SOBRE A FONTE HISTÓRICA?</b> .....	86
3.1 Natureza da fonte .....	87
3.1.1 A questão da fonte histórica para os alunos .....	90
3.1.2 Os desenhos animados contextualizados .....	90
3.1.3 Os desenhos animados como fontes históricas .....	96
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	115
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	119
<b>ANEXO</b> .....	123

## INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa é verificar como estudantes de oitavas séries<sup>1</sup> de uma escola pública de Marília, Estado de São Paulo, interpretam os desenhos animados de *Walt Disney*, criados entre 1942-1944, que apresentam como temática a Segunda Guerra Mundial e mais precisamente criticam o nazismo.

Esta pesquisa tem como intenção partir da ideia de que o ensino e a aprendizagem só são possíveis quando é levado em consideração o que os alunos pensam sobre a história ou como constroem o conhecimento histórico. Por isso, optou-se por utilizar o questionário de conhecimento prévio para apreender como os estudantes pensam a história e como a assimilam, compreendem e reelaboram. Utilizamos como estratégia de verificação, desenhos animados de determinado período (1942-1944), produção (*Walt Disney*) e tema (Segunda Guerra Mundial – Nazismo), no sentido de apreender se este material é visto pelos alunos como fonte histórica, considerando que este procedimento é próprio da natureza da construção do conhecimento histórico.

Os materiais utilizados serão os seguintes desenhos animados: *Der Fuehrer's Face* (1942), *Education for Death* (1943) e *Commando Duck* (1944). As considerações dos jovens acerca desse material servem para sabermos o que pensam sobre os mesmos, se tem, como já dissemos, a capacidade de trata-los como fonte histórica. Podemos definir fonte histórica como “[...] fragmentos ou indícios de situações já vividas, passíveis de ser explorada pelo historiador” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004: 90).

Esse tipo de fonte histórico-midiática serve para pensarmos como determinados meios que são vistos como meros entretenimentos servem como instância pedagógica e podem interferir nos comportamentos e valores dos sujeitos. Essa proposta de trabalho pode ser pensada conforme diferentes campos do conhecimento que se inter-relacionam:

1) *No campo da Nova História*, corrente historiográfica pertencente a terceira geração dos *Analles*, que possibilitou o trabalho com vários tipos de fontes, não se atendo

---

<sup>1</sup> Utilizamos a nomenclatura “oitava série” para coincidir com que era turmas usado na época da pesquisa, no ano de 2015. Estas turmas foram as últimas a serem chamadas de oitavas séries. As próximas seriam chamadas de “nono ano”. Esta mudança deve-se ao fato de que o Ensino Fundamental passa a ter duração de nove anos e vêm para ampliar a escolaridade e antecipar o ingresso das crianças, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). Essa lei não interfere na conclusão dos estudos, que continua sendo de 14 anos. A educação infantil vai de zero a cinco anos, sendo a creche até três anos e a pré-escola de quatro à cinco anos. O Ensino Fundamental vai dos seis aos quatorze anos, cursando o 1º ao 9º ano.

somente a documentos oficiais. Entre estas fontes encontram-se os filmes, propagandas, músicas, imagens, monumentos, e no caso desta pesquisa, os desenhos animados, ou seja, tudo aquilo que podemos classificar como produções humanas. Os desenhos animados são uma sequência de desenhos que, depois de filmados, dão a ilusão de movimento<sup>2</sup>. Uma fonte de natureza específica, os desenhos animados, diferente dos filmes, dá mais a noção de “mundo da fantasia” pelo fato de não remeterem diretamente à “realidade”. Mas os desenhos animados estão muito próximos dos filmes, pois o cinema é seu suporte de comunicação. Assim, os desenhos animados também são chamados de cinema de animação. Expressam representações, tanto quanto o filme, de sujeitos situados historicamente em determinado período e visão de mundo. Por isso mesmo, optamos por este material: por induzir à ideia de que não trata da “realidade”, assim, não expressa uma interpretação da história, centrando suas intencionalidades no aspecto lúdico.

2) *No campo dos estudos da cultura midiática*, os desenhos produzidos pela *Disney* integram esta cultura e tem grande probabilidade de integrar o universo cultural dos sujeitos, mesmo que sejam do século passado. Trabalhamos com a concepção de que existe uma forte tendência de o sujeito ser influenciado pela mídia, mas nada garante que este realmente o seja. Se partíssemos da ideia de que a mídia manipula já teríamos como resultado da pesquisa o fato de que os alunos interpretariam os desenhos de forma literal, sem reelaboração, apenas os assimilando e aproveitando seu aspecto lúdico. Partimos da concepção de que a mídia, de um lado interfere nas experiências dos sujeitos, de outro, os sujeitos tem uma autonomia relativa quando tem acesso aos materiais midiáticos (MARTÍN-BARBERO, 2001, 2002, 2009). Circulam com persistência as representações sobre a “mídia manipuladora”, assim como as representações sobre o “adolescente”, que seria rebelde, ou desatento, ou apolítico, ou ainda, desinteressado da história. Representações estas que também devem ser desnaturalizadas através da pesquisa histórica (PAIS, 2003, 2009). Por isso, nosso interesse em saber do universo cultural do jovem estudante. O universo cultural do estudante interfere na forma de lidarem com os desenhos animados? Os estudantes veem estes desenhos como fonte histórica ou como retrato da realidade? Os estudantes têm a capacidade de ver os desenhos como manifestação de uma versão histórica contextualizada?

Não objetivamos ver diretamente se a mídia manipula, mas a possibilidade de determinados materiais midiáticos serem vistos ou não pelos alunos como fonte histórica. Se

---

<sup>2</sup> Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/desenhos%20animados> [consultado em 26-11-2015].

estes materiais midiáticos forem vistos como fonte, significa, segundo nossa perspectiva, que tais sujeitos tem uma visão mais “crítica” do que “assimiladora” da mídia. Da mesma forma, se os estudantes passam a ver os materiais da mídia produzidos no passado como fonte, a nosso ver, tendem a desconstruir as mensagens midiáticas que se apresentam no presente.

Uma ressalva importante é a categoria de análise que utilizamos: cultura midiática ou produtos da mídia. Tais desenhos animados foram produzidos em uma época em que alguns pensadores os entendiam como relativos à “indústria cultural” de uma “cultura de massa”. Uma abordagem mais recente os entende como “materiais, produtos ou artefatos midiáticos”, próprios de uma “cultura midiática”. Para nós, independente do material midiático ser produzido no século passado, como os desenhos animados aqui explorados, configuram-se em artefatos midiáticos de uma cultura midiática, mais especificamente da primeira idade das mídias – rádio, cinema, televisão – sendo que a segunda idade das mídias corresponde ao advento da internet (SANTAELLA, 2003, p. 63).

Existem semelhanças e diferenças entre estes dois termos, conforme seu embasamento teórico. Segundo Márcia Elisa Teté Ramos, o conceito de “indústria cultural” procura explicar a expansão da racionalidade capitalista para a cultura, ou seja, os bens culturais obedeceriam a lógicas e funções equivalentes às da produção, da distribuição e do consumo de qualquer outra mercadoria, e como tal, se caracterizariam pela padronização e fetiche. Segundo Adorno e Horkheimer, diz a autora, as pessoas tenderiam a aderir acriticamente a valores que são impostos de forma repetida e sedutora, incapacitando-se para superar a alienação, desta forma contribuindo para reproduzir e perpetuar a ideologia dominante, e por consequência, a própria estrutura. Desta forma, a cultura de massa seria na verdade uma cultura imposta às massas (RAMOS, 2015, p. 29). Já o conceito de “cultura midiática”, não entende que haja diretamente esta alienação, mas que os sujeitos ao invés de formarem uma “massa” que implica em passividade, respondem às mensagens midiáticas conforme seus códigos culturais (RAMOS, 2015). Mas quando se fala de “cultura midiática”, também se presume seu caráter sistêmico e o fato de que a organização da criação e circulação dos produtos culturais midiáticos segue um desenho fabril. Não há como não considerar que a geração de lucro se configura como finalidade principal do processo de fabricação dos textos midiáticos e que a cultura, cada vez mais, se produz e se dissemina por poucos e grandes conglomerados, o que supõe uma enorme concentração do poder simbólico-político-econômico. Também não podemos desconsiderar que a mídia atua muito mais pela sedução do que pela argumentação para que referências valorativas e comportamentais

possam ser internalizadas pelo público, porém, como dissemos, não existe um público passivo que apenas aceita estas mensagens cuja pretensão é o de manipular (RAMOS, 2015, p. 31).

3) Mais especificamente *no campo do ensino e aprendizado histórico*, objeto desta pesquisa, parte-se da concepção de Isabel Barca que defende uma linha de investigação que busca uma “observação sistemática do real”, não se centrando nos “formalismos e recursos da aula”, embora estes sejam também importantes, mas nas “ideias históricas de quem aprende e ensina”. Em última instância, o que se tem em meta é a qualidade do ensino de história, ou seja, as práticas em sala de aula (BARCA, 2008, p. 24). Nestes estudos:

Os investigadores têm centrado a sua atenção nos princípios, fontes, tipologias e estratégias de aprendizagem em História, sob o pressuposto de que a intervenção na qualidade das aprendizagens exige um conhecimento sistemático das ideias históricas dos alunos, por parte de quem ensina (e exige também um conhecimento das ideias históricas destes últimos). Análise destas ideias implica um enquadramento teórico que respeite a natureza do saber histórico e que deve refletir-se, do mesmo modo, na aula de História. (BARCA, 2005, p 15).

Neste trabalho procuramos uma aproximação com este campo denominado Educação Histórica, embora não nos restringimos ao mesmo. Um campo de investigação que vem se configurando nos últimos 15 anos em nível internacional. Como expoentes temos: Peter Lee, Martin Booth, Denis Shemilt, Peter Seixas, James Wertsch e Alaric Dickison. Estes, segundo Isabel Barca (2008), rompem com a ideia do ensino de história aos moldes psicopedagógicos que pressupõem uma linha evolutiva e natural da cognição do sujeito, e por isso mesmo, entendem a cognição histórica pela epistemologia da história. A progressão do entendimento/explicação da história de um sujeito, segundo esta perspectiva, depende de uma construção histórico-cultural, e não biológica. Atualmente, os construtos do campo da Educação Histórica têm sido realizados e divulgados por Isabel Barca (Universidade do Minho - Portugal). No caso do Brasil, destaca-se Maria Auxiliadora Schmidt (Universidade Federal do Paraná). Pesquisadores de outros países, não serão mencionados neste texto, na medida em que a Educação Histórica vem abarcando cada vez mais espaço em variados países e seria impossível arrolá-los. Podemos citar o nome de alguns: Júlia Castro; Graça Sanches; Paula Dias; Xavier Dias; Elvira Machado; Olga Magalhães; Márcia Monsanto; Helena Pinto; Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (RAMOS; CAINELLI, 2015).

No campo da Educação Histórica, nossa aproximação dá-se especialmente ao buscarmos trabalhar com *o conceito de segunda ordem* de explicação histórica através das fontes, considerando que para a construção do conhecimento histórico, seja ele acadêmico ou

escolar, o uso das fontes históricas é imprescindível. Os conceitos históricos substantivos são específicos da história, e estão mais vinculados às informações históricas ou conteúdos históricos, por exemplo: Revolução Francesa, Feudalismo, Renascimento, Guerra de Canudos, Revolução Industrial, etc. Em nosso caso: Segunda Guerra Mundial, Nazismo. Os conceitos de segunda ordem são constitutivos da cognição histórica, isto é, dizem respeito aos fundamentos teóricos e metodológicos da história, à natureza do conhecimento histórico, entre outros: explicação histórica, fontes e evidências, consciência histórica, inferência, imaginação histórica, interpretação, narrativa, etc. Tais conceitos também são ligados à noção temporal, como mudança, permanência, evolução e transição (LEE, 2001), da qual destacamos a fonte histórica.

Para Lee o uso escolar de fontes históricas é fundamental na investigação racional do passado e no ensino e aprendizado histórico, pois possibilita a reconstrução do passado. Segundo este autor, a literacia histórica como forma de pensar historicamente, demanda um “compromisso de indagação” com as “marcas de identificação” da história, como “passado”, “acontecimento”, “evento”, “causa”, “mudança”, etc., “o que requer um conceito de evidência” (LEE, 2006, p. 136).

Segundo Ana Catarina Simão, a evidência foi alvo de reflexão de vários filósofos da história que são unânimes em ressaltar a sua importância que assenta, sobretudo, “na ligação que estabelece entre o passado e a interpretação”, sobretudo “sem a evidência, a história não seria um conhecimento empírico” (SIMÃO, 2015, p. 185-186). A autora continua definindo evidência, tomando como referencial Collingwood, argumentando que o objetivo da história é estudar inferencialmente os eventos não acessíveis à observação. Desta forma, a evidência seria o fundamento da inferência, que está na base da construção do conhecimento histórico: “O conhecimento do passado é inferencial, é indireto e mediado pela evidência” (SIMÃO, 2015, p. 187).

Trabalhar os desenhos como fontes históricas em sala de aula além de ser algo atrativo é próximo aos alunos que vivem permeados pela cultura midiática, em especial, de vertente norte-americana. Ícones, símbolos, representações estão relacionados à cultura norte-americana, nas camisetas de marcas que todos almejam, nos famosos lanches do McDonald’s, na Coca Cola, nas músicas, no cinema, nos desenhos, ou seja, é algo que não há como distanciar-se. Em especial, a *Disney* com o tempo se tornou próxima de muitas gerações, toda criança, jovem e adulto, provavelmente tem ou teve contato com alguma produção desta.

Utilizar essa fonte histórica pode proporcionar aos estudantes outro olhar, um olhar crítico, sobre o que aparentemente é apresentado como “inocente”.

Esse tipo de fonte pode ser compreendida como expressão da época em que ocorre, e pode ser pensada

(...) principalmente se o que temos em mente é pesquisar o recorte da realidade para o qual ela se dirige, isto é, os sonhos, desejos, as expectativas das pessoas, isoladas ou em grupos, às quais os anúncios se dirigem para satisfazer e criar necessidade. É por vender mais do que produtos ou serviços que a propaganda acaba por tornar-se uma referência fundamental para o estudo do imaginário. Considerando, portanto, que em sala de aula estamos buscando cada vez mais recortes do real que sejam significativos para os alunos (...) o trabalho com a propaganda aparece como um importante aliado (CERRI, 2005, p. 321).

Optamos pelos desenhos animados de *Walt Disney* devido ao fato de estes terem a quase um século a capacidade de envolver o público. São materiais muito conhecidos e que através de toda uma rede de divulgação podem alcançar muitas sociedades. A temática Segunda Guerra Mundial ou Nazismo correspondem ao interesse do aluno. Com nossa experiência em sala de aula foi possível perceber este interesse, o que se comprovará também no decorrer da pesquisa. Algumas hipóteses podem explicar esta demanda: 1) atualmente, a palavra Nazismo ou Nazista (também Fascismo ou Fascista) vem sendo utilizada para designar autoritarismo, radicalismo, práticas e representações preconceituosas, partidarismo, etc. Tais conceitos se popularizaram conforme o atual contexto político brasileiro, embora não sejam utilizados segundo seu significado histórico apropriado; 2) como este estudo mostrará, muitos alunos têm Hitler como uma figura emblemática, mesmo sendo considerado um “vilão” e 3) o período em questão, de certo, é impactante, devido ao Holocausto, à destruição causada pela Guerra. Assim, nos pareceu que considerando estes dois fatores, ou seja, a habilidade de os desenhos de *Walt Disney* em cooptar o público e o interesse do aluno sobre a temática, que tais desenhos poderiam servir de mote para apreender se os estudantes os viam como fonte histórica.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi aplicado um questionário de conhecimentos prévios aos estudantes participantes que responderam algumas perguntas relacionadas ao seu universo cultural, como: preferências musicais, fílmicas, literárias, a religião que seguem e como obtêm informação no dia a dia. Os estudantes não foram apenas questionados sobre seus gostos, mas também suas opiniões referentes aos desenhos da *Disney* e a relação com a Segunda Guerra Mundial. Os jovens tiveram que opinar sobre o conhecimento que tem desta guerra, sobre os meios obtidos para transmissão de ideias durante

o conflito, o que sabiam sobre os desenhos desenvolvidos por *Walt Disney*, se as animações antigas ainda agradam ou chamam atenção nos dias de hoje e se podemos saber ou escrever história através dos desenhos.

Os estudantes participantes desta pesquisa frequentam a escola estadual Dr. Lourenço de Almeida Senne de Marília/SP no período matutino, contabilizando 6 aulas assistidas por dia, sendo divididos em três salas com aproximadamente 35 alunos em cada uma. No momento da pesquisa, pertenciam ao que se denominava oitava série, separados em: 8ªA, 8ªB e 8ªC. Hoje a nomenclatura mudou com as reformulações educacionais, e seriam estudantes do nono ano. Contudo, optamos por manter a nomenclatura da época. Para esta pesquisa foram coletados os dados de 79 estudantes das três oitavas séries do Colégio. Devido ao fato da pesquisa ter sido realizada em um período próximo às férias escolares houve a redução de alunos por sala, isso explica a diferença entre o número total de alunos e os que foram pesquisados.

Optamos por uma abordagem que embora tenha como ponto de partida dados mensuráveis como estratégia de verificação, pauta-se na pesquisa qualitativa (LAVILLE, DIONNE, 1999). Tomamos estes estudantes da oitava série como “amostragem de população”, sujeitos que responderam duas partes da pesquisa:

- 1) estudo piloto, quando se perguntou sobre universo cultural, a noção sobre mídia e sobre fonte histórica, criando-se uma categorização mais geral, e
- 2) estudo principal, quando os alunos responderam sobre os desenhos propriamente, criando-se uma categorização mais específica em torno de como se entende estes materiais, se como fonte de verdade ou fonte histórica.

Em ambos os estudos, os questionários serviram ao propósito de estratégia de verificação, sendo que as respostas obtidas pelo primeiro estudo servem para a elaboração do segundo estudo. O questionário pode parecer uma estratégia simples, mas é considerado como pertinente no sentido de possibilitar melhor comparação das respostas e consequente categorização (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 183-184). Esta construção da pesquisa por meio de categorizações – ponto em que também nos aproximamos da Educação Histórica – que vão se levantando no percurso da própria pesquisa, denomina-se “teoria fundamentada” ou *Grounded Theory*: “A *Grounded Theory*, GT, visa desenvolver uma teoria sobre a realidade que se está investigando – em uma situação de Estudo de Caso –, a partir de dados coletados pelo pesquisador, sem considerar hipóteses preconcebidas” (MARTINS; THEÓFILO, 2009, p.62). O importante é não ter respostas prévias ou resultados prontos

antes que se faça efetivamente a pesquisa. Por exemplo: como já dissemos, se entendemos que a mídia manipula e que o jovem estudante é um sujeito passivo diante da mídia e por isso pode ser manipulado, já se está enquadrando o sujeito sem que haja necessidade de investigação sobre como o sujeito percebe as fontes históricas, pois as respostas já estariam dadas de antemão. Um mérito da *Grounded Theory* é o de valorizar quem o sujeito é, o que ele pensa e como ele age. Somente a partir do sujeito, de suas respostas, de seu conhecimento prévio, podemos produzir análises que vão se potencializando no percurso da pesquisa. Outro mérito é o de, neste percurso da pesquisa, conforme os resultados venham se apresentando, se recorra a novas leituras para (re) análise.

Este trabalho será dividido em três capítulos. O primeiro se pautando na reflexão sobre o cinema e sua relação com o ensino e aprendizagem histórica. O segundo capítulo abarca o universo cultural juvenil e as ideias dos jovens sobre a relação desenho e aprendizado, observados através do questionário. O terceiro capítulo diz respeito às ponderações dos jovens quanto ao entendimento dos desenhos como fonte histórica.

No primeiro capítulo, discute-se a importância que o cinema foi adquirindo a partir dos desenvolvimentos tecnológicos do século XX, e como sua importância foi crescendo no campo da História. No começo foi visto como um “produto” a ser consumido, mas com o tempo acabou se tornando uma fonte histórica, devido às possibilidades de questionamentos, hipóteses e interpretações. Procuramos considerar algumas fundamentações em torno do filme como fonte histórica, tomando alguns teóricos. Traremos a relação entre o filme e a formação do conhecimento histórico, levando em consideração a multiplicidade de propostas explicativas que fazem parte desse conhecimento e possibilitam a compreensão de que na História não existe uma única verdade, e isso se aplica as narrativas fílmicas. Também consideraremos o filme e o ensino e aprendizado histórico. Temos o cinema como referência por considerarmos que o desenho animado é um desdobramento ou um subgênero do filme.

No segundo capítulo, para se entender como os jovens formulam suas ideias, primeiro é necessário compreender o meio em que vivem e suas características. Será problematizado o estereótipo<sup>3</sup> da “adolescência” por entendermos que esta parte da pesquisa nos mostra que a condição juvenil revela diversidade dentro da unidade. Em outras palavras, como nos bem diz Pais (2003), a condição juvenil é formada por características parecidas dos

---

<sup>3</sup> Estereótipo: Algo que se adequa a um padrão fixo ou geral. Esse próprio padrão, geralmente formado de ideias preconcebidas e alimentado pela falta de conhecimento real sobre o assunto em questão. Ideia ou convicção classificatória preconcebida sobre alguém ou algo, resultante de expectativa, hábitos de julgamento ou falsas generalizações. Disponível em <https://www.significados.com.br/estereotipo/> Acesso em 18 de outubro de 2016.

jovens, mas também por outras que nos faz identificar diferenças. Os estudantes que participaram da pesquisa, como veremos, apresentam códigos culturais que podem ser semelhantes ou diferentes, e que, de certa forma, incidem sobre as suas respostas. Trabalharemos com o questionário de conhecimento prévio e as categorias que remetem aos gostos e preferências dos estudantes, como: música, filme, livro, religião e como obtêm informações no dia a dia. Também se abordará as ideias históricas dos estudantes acerca de seu conhecimento em relação à Segunda Guerra Mundial e os desenhos animados.

Os sujeitos desta pesquisa compreendem a faixa etária de 13 a 15 anos, o que geralmente é considerado pré-adolescência<sup>4</sup>. Em nosso trabalho entendemos que estes estudantes de 8ª série são jovens, e não adotamos o conceito de pré-adolescência por entendermos que este termo é mais biológico do que histórico e é mais carregado de estereótipos. Como veremos, segundo Maria Rita de Assis César, a palavra “adolescência”, geralmente, é mais associada a este sujeito de forma pejorativa, como rebelde, desatento, problemático, etc. Como se esta fase biológica explicasse seu comportamento e como se todos os “adolescentes” tivessem igual comportamento (CÉSAR, 2008). Este estereótipo é desmontado por muitos pesquisadores da Educação Histórica, pois para estes, não há um “adolescente” ou um sujeito estudante que pensa a história conforme sua “fase” biológica. O sujeito deve ser visto em sua historicidade, como ser que vive, age e pensa conforme as múltiplas interações que sofre em sociedade.

No terceiro capítulo, será analisado se os alunos entendem que o desenho é uma versão, uma fonte histórica a ser interpretada e não retrato da realidade e também se os jovens conseguem contextualizar os desenhos. Enfim, neste capítulo, o estudo principal remete ao conceito de segunda ordem “fonte histórica”, como ponto fundamental para a construção do conhecimento histórico. A noção de fonte histórica está subentendida na forma como os estudantes se apropriam dos desenhos e da temática Segunda Guerra ou Nazismo (conceito substantivo) presente nos desenhos. No decurso desta análise serão inseridas considerações sobre a narrativa histórica presente nos desenhos de *Walt Disney* sobre a Segunda Guerra Mundial.

---

<sup>4</sup> Contudo, algumas considerações devem ser feitas em relação a esta definição que é complexa: 1) as pesquisas que tomam a juventude entendem que esta está entre 13 a 24 anos; 2) Já o Estatuto da Juventude entende que o jovem tem de 15 a 29 anos; 3) A Organização Mundial de Saúde (OMS) define adolescência dividindo-a em três fases: Pré-adolescência – dos 10 aos 14 anos; Adolescência – dos 15 aos 19 anos completos e Juventude – dos 15 aos 24 anos e 4) O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) considera como adolescência, a faixa etária dos 12 até os 18 anos de idade completos.

## **CAPÍTULO 1**

### **CULTURA MIDIÁTICA: SUJEITOS, DESENHOS ANIMADOS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.**

Neste capítulo faremos uma breve discussão sobre os desenhos animados como cinema de animação da chamada cultura midiática. Abordaremos a inserção do sujeito na cultura midiática, entendendo que a mídia não tem o poder de manipular as mentes, mas ao mesmo tempo, o sujeito não tem condições de ficar à margem das mensagens midiáticas. Esta concepção baseia-se nas novas teorias da comunicação, cuja crítica recai no termo “cultura de massa” por pressupor um sujeito passivo, um receptor. Já “cultura midiática”, “procura-se, principalmente, contrastar com a ideia de indivíduo alienado ou facilmente estimulável” (RAMOS, 2015, p. 30). No entanto, nosso objetivo direto não é o de apreender se os desenhos de Walt Disney manipulam os sujeitos, mas sim, se estes materiais são vistos como fontes, o que de certa forma subentende que, se são vistos como fontes históricas, a mídia é vista de forma crítica e conseqüentemente não manipula.

Como nosso objetivo principal coaduna-se com a necessidade de buscar as apropriações dos alunos em relação à mídia, especificamente os desenhos de *Walt Disney* sobre a temática da Segunda Guerra Mundial, no presente capítulo consideramos algumas discussões sobre o uso escolar de fontes históricas em sala de aula.

Neste trabalho optamos em trabalhar com o termo “fonte histórica” e não evidência, embora este apareça algumas vezes. O termo “evidência” parece representar uma noção mais condizente com a construção do conhecimento histórico mais elaborado, que exigem uma interpretação mais especializada. Estamos subentendendo que fontes históricas significam “pistas” ou “vestígios” que podem, desde que realizada sua interpretação, não “revelar”, mas nos aproximar do passado.

#### **1.1. As imagens em movimento no cinema: filmes e desenhos animados.**

##### **1.1.1. Um breve retrospecto: a primeira idade das mídias.**

O ano de 1895 é especial no que se refere ao cinema e sua história. Neste dia, no Salão Grand Café, em Paris, os Irmãos Lumière fizeram uma apresentação pública dos produtos de seu invento ao qual chamaram Cinematógrafo. O evento causou comoção nos 30 e poucos presentes, a notícia se alastrou e, em pouco tempo.

Hoje em dia o cinema baseia-se em projeções públicas de imagens animadas. O cinema nasceu de várias inovações que vão desde o domínio fotográfico até a síntese do movimento utilizando a persistência da visão com a invenção de jogos ópticos. Dentre os jogos ópticos inventados vale a pena destacar o thaumatrópio (inventado entre 1820 e 1825 por William Fitton), fenacístoscópio (inventado em 1829 por Joseph-Antoine Ferdinand Plateau), zootropo (em 1834 por Will George Horner) e praxinoscópio (em 1877). Em 1888, Émilie Reynaud melhorou sua invenção e começou a projetar imagens no Musée Grévin durante 10 anos.

Mais do que situar a invenção do cinema historicamente, há que se ressaltar que neste momento, várias outras tecnologias entravam em cena. As fábricas apressavam o ritmo da produção; as redes de energia elétrica, recém-inauguradas, fascinavam por sua novidade (no Brasil em 1879); o telefone (1860) e o telégrafo sem fio (1896) representavam meios de comunicação avançados para a época; mais que a locomotiva a vapor (início do século XIX), o automóvel (1891 no Brasil) e o avião, com capacidade de voo controlado (na passagem do século XIX para o XX), eram meios de transportes que diminuía as distâncias de forma significativa.

Segundo Walter Benjamin, várias técnicas foram utilizadas até se chegar na litografia, processo mais preciso que transpõe o desenho na pedra ao invés de entalhar na madeira ou gravar no metal. Esse método permitiu que as artes gráficas pudessem ilustrar a vida cotidiana e se situar no mesmo nível da imprensa. Após poucas décadas surge a fotografia que pela primeira vez dispensa a mão do processo de reprodução e incube o olho da tarefa de captar a imagem, levando a um aceleração da reprodução das imagens. “O câmara grava no estúdio as imagens que serão filmadas na mesma velocidade em que o ator fala. Da mesma forma que o jornal ilustrado já se encontrava virtualmente presente na litografia, o mesmo se dava com o cinema falado em relação à fotografia” (BENJAMIN, 2012, p.11).

A noção era de que o tempo acelerava e o espaço desdobrava-se, assim a realidade era qualificada como “fugaz”, “frenética” e “vertiginosa”. O cinema (1895 na Europa) vem arrematar o modo de ver-lhe correspondente a essa realidade: “as imagens que o olhar desse leitor captura no interior dos trens, dos bondes e dos carros em movimento é similar aos das câmeras do cinema, que se tornou a arte definidora da modernidade” (SANTAELLA, 2007, p. 196).

No caso do cinema de animação, podemos até mesmo recuar mais no tempo e localizar suas “origens” em 1645, ano em que Athanasius Kircher expôs ao público a *lanterna*

*mágica*. Esta técnica consistia em uma caixa portadora de uma fonte de luz e de um espelho curvo, através do qual se projetavam imagens, desenhos, derivadas de *slides* pintados em lâminas de vidro. Os desenhos animados, por esta técnica, nascem primeiro que os filmes. O “Gato Félix”, criado por Otto Messmer, é de 1900 e pode ser considerado o primeiro desenho animado. Mas é mesmo com Walt Disney que teremos o cinema de animação como referência e isto acontecerá em 1940 com o longa-metragem “Fantasia” (FOSSATTI, 2009, p. 04-05).

A partir da comercialização do filme, Montón relembra as afirmações de Jean Mitry (1978), sobre o cinema ter se transformado em arte graças ao seu processo de industrialização, e que não poderia chegar a ser uma autêntica indústria se não fosse uma arte, um espetáculo de arte, um relato de imagens animadas. O século XX é considerado “o século da imagem” e não deve se desvalorizar sua “força”: “o seu crescente e progressivo protagonismo na vida quotidiana e, sobretudo, duas características que, no nosso entender, definem de maneira radical esta presença: a sua extensão e a sua profundidade” (MONTÓN, 2009, p. 32).

Walter Benjamin se destacou por refletir sobre estes “novos tempos”. Para ele, esta técnica, a que coloca imagens em movimento, rompe com a ideia de arte, como aquela erudita, elevada e nobre. A arte se emancipa do valor de culto e possibilita sua exposição. Benjamin explica que com o peso do valor da exposição, as obras de arte adquirem funções novas, das quais as funções artísticas acabam ficando em segundo plano.

Segundo Benjamin, a desvalorização do culto ocorre também no cinema, não só porque ele transforma o público em especialista, mas também porque para ser especialista não precisa de atenção. O público avalia a sétima arte, mas sem se dar conta disso. “A recepção pela distração, cada vez mais notável em todas as áreas artísticas e que constitui um sintoma de profundas mudanças na percepção, tem no cinema o seu melhor campo experimental. Nos seus efeitos de choque, o cinema vem ao encontro dessa forma de recepção” (BENJAMIN, 2012, p. 32). Walter Benjamin aponta que, a “reprodutibilidade técnica da obra de arte” consegue alterar a relação do público com a arte. É como se o “espírito crítico e a fruição” fossem separados. Ao cinema caberia apenas a fruição, mas seria uma falsa concepção, pois, para o autor, o cinema tem o poder de promover um público mais progressista, com novas formas de entendimento da arte: “O comportamento progressista se caracteriza por combinar, íntima e imediatamente, o prazer em vê-la e vivenciá-la com o julgamento típico de um entendido”. Entretanto, o cinema, como arte nova, provoca aversão e crítica (BENJAMIN, 2012, p. 25). Sobretudo, diferente da arte clássica, que era feita para ser vista por poucos

indivíduos, o cinema abre-se para um grande público, o que já acontecia com a fotografia. (BENJAMIN, 2012, p. 26).

Para Benjamin, o cinema aparece para aproximar o que ele chama de “massas”, da arte, já a pintura se via confrontada com as multidões. Enquanto todos podem ter acesso direto a um filme, no caso da pintura por mais que se tenha tentado expô-la em galerias e salões, o público não consegue se organizar e se controlar na fruição de uma obra de arte. A reprodutibilidade técnica permitiu que o cinema ampliasse a percepção de mundo, e proporcionasse inúmeros olhares sobre o filme, muito além da pintura e do teatro: “Por meio de grandes planos, do foco em detalhes ocultos nos objetos familiares e da investigação de ambientes comuns graças à direção genial da câmera, o filme amplia a visão sobre as coerções que regem nosso cotidiano e é capaz de assegurar um campo de ação enorme e insuspeitável” [...]. (BENJAMIN, 2012, p. 27).

Para Martín-Barbero, que retoma Walter Benjamin, existem dois paradigmas, os paradigmas da pintura e a câmera fotográfica ou cinematográfica, uma buscando a distância e a outra apagando-a ou diminuindo-a, uma total e outra múltipla. “Era preciso sem dúvida uma sensibilidade bem desprendida do etnocentrismo de classe para afirmar a massa como motriz de um novo modo “positivo” de percepção cujos dispositivos estariam na dispersão, na imagem múltipla e na montagem” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 84). Os sujeitos já na primeira idade das mídias começam a se relacionar de uma forma diferente com a arte e a cultura, os entendimentos das mensagens midiáticas passam a ser múltiplos.

Walter Benjamin apresenta uma discussão sobre o que levaria a formação de uma cultura midiática, apresentando a reprodutibilidade técnica como uma forma de aproximar as pessoas da arte e possibilitar diferentes percepções sobre a realidade. Nisto, Benjamin e Martín-Barbero, embora o primeiro seja frankfurtiano<sup>5</sup> e o segundo ligado aos Estudos

---

<sup>5</sup> Segundo Márcia Elisa Teté Ramos (2015, p. 29) o conceito de “comunicação de massa” e “indústria cultural” são basicamente frankfurtianos. Nesta vertente, procura-se “explicar a expansão da racionalidade capitalista para a cultura, ou seja, os bens culturais obedeceriam a lógicas e funções equivalentes às da produção, da distribuição e do consumo de qualquer outra mercadoria, e como tal, se caracterizariam pela padronização e fetiche. Pelo consumo estético massificado, segundo estes autores, as pessoas tenderiam a aderir acriticamente a valores que são impostos de forma repetida e sedutora, incapacitando-se para superar a alienação, desta forma contribuindo para reproduzir e perpetuar a ideologia dominante, e por consequência, a própria estrutura social (ADORNO; HORKHEIMER, 1985). Para tais autores, a cultura de massa seria na verdade uma cultura imposta às massas (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 288) e o efeito da indústria cultural seria o de um antiesclarecimento, de um “engodo das massas” que “impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 295)”. No entanto, Benjamin, segundo Ramos, difere um pouco dos colegas frankfurtianos ao destacar o lado positivo da “cultura de massas”, por exemplo, a popularização da arte.

Culturais<sup>6</sup>, um campo de investigação mais contemporâneo, concordam: o cinema não é uma cultura inferior, apenas diferente. O que Benjamin busca é pensar nesse potencial transformador que a arte tem sobre as pessoas, principalmente no momento em que esta deixa de lado seu caráter ritualístico e passa a se fundar na prática política. Devido a essas mudanças, duas mídias muito utilizadas pela população nos dias de hoje passaram a ser a principal forma de percepção de mundo e realidade, a televisão e o cinema.

Mas estes dois autores, Walter Benjamin e Martín-Barbero não podem ser vistos apenas como entusiastas da primeira idade das mídias do início do século XX. Estes apontam uma nova maneira de ver o mundo, uma nova forma cognitiva se desenvolvendo, mas Benjamin, por exemplo, entende que os meios de comunicação, incluindo o cinema, foram aproveitados durante a Segunda Guerra pelos governantes envolvidos no conflito, que optaram por uma “política de massa”, transformando estes meios em instrumentos para sua propaganda política. Como vimos, para Benjamin, quando a obra de arte ganha um valor de exposição provoca uma mudança de percepção estética, essa, muito mais voltada para os anseios de uma ordem coletiva. Porém, Benjamin também fala de um tempo de guerra em que reina um totalitarismo político e predomina a estetização da política ou politização da arte, fortemente ligada à mídia que influencia tanto a vida social quanto política dentro da sociedade e a maneira como se utiliza da arte para legitimar uma ideologia.

Benjamin descreve como seria essa estetização da arte no nazifascismo, segundo ele, os regimes totalitários não tinham como objetivo alterar o regime de propriedade, contudo, ao organizar as massas permitiam somente que essas se expressassem de alguma forma, sem valer seus direitos, isso levou o nazifascismo a uma estetização da vida política. Todos os esforços do nazifascismo para estetizar a política convergiram para a guerra, pois, a única coisa capaz de dar objetivo aos movimentos de massa seria a guerra, que preservaria as relações de produção. Com isso, sua autoalienação chegou a tal ponto que lhe permitiu vivenciar a própria destruição como um prazer estético de primeira ordem, trata-se da transformação da experiência política numa experiência estética da comunidade, a estética

---

<sup>6</sup> Para RAMOS (2015): Os Estudos Culturais tem sua origem na Inglaterra com a fundação em 1964, do *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), na Universidade de Birmingham. Desde sua fase inicial, os Estudos Culturais são multidisciplinares, tendo como eixo comum, o questionamento da compreensão mecânica e elitista de “cultura” Autores que são consideradas centrais para essa discussão: Richard Hoggart, “*Uses of literacy*” de 1957, Raymond Williams, “*Cultur and society*” de 1958 e Edward Thompson, “*The making of the English working class*”, publicado em 1963 (e todos os trabalhos subsequentes desses dois últimos). Embora haja diferenças entre os escritos de Hoggart, Williams e Thompson, para eles todas as expressões culturais deveriam ser vistas em relação ao contexto social das instituições, das relações de poder e da história.

compensa o mundo racionalizado. No comunismo, o autor argumenta que também se utilizaram da politização da arte.

### **1.1.2. A cultura midiática na atualidade: a segunda idade das mídias.**

A mídia perpassa nossas vidas cotidianas, considerando a primeira idade das mídias (jornal, revista, rádio, televisão e cinema) e a segunda idade das mídias (internet, pontuada pela convergência destes artefatos) que acabam se justapondo atualmente. A importância desse aparato começou a crescer a partir do século XX com os noticiários e a televisão integrando o dia a dia das pessoas e, em alguns casos, tomando muitas das suas horas. Na cultura midiática, as grandes empresas tanto da publicidade quanto do entretenimento procuram ditar ideias, gostos e atitudes, e é nesse cenário que aparecem as influências – mas não a manipulação, como veremos -. Podemos dizer que na questão da interferência midiática, temos como principal eixo os Estados Unidos (MOREIRA, 2003), que difunde tanto para o Brasil como o resto do mundo os seus costumes, suas músicas e seus filmes. No “país do Tio Sam” encontra-se Hollywood, uma das maiores indústrias cinematográficas do mundo, que expõe seu ponto de vista na tela, seja em filmes denominados “pastelão”, como até mesmo em filmes críticos e com tema histórico.

Montón argumenta que, os lugares mais recônditos e afastados do globo terrestre são testemunhas de manifestações audiovisuais, ao que se une a penetração em grupos sociais de todo tipo, de forma a que um mesmo modelo de filme pode ser aceito por pessoas pertencentes a ambientes muito diferentes, culturas radicalmente diversas e, ainda, gerações que tem muitos poucos pontos em comum. O audiovisual não escolhe classe, está em todas as partes e em todas as casas, de alguma forma, domina o âmbito geográfico e o social.

Desta forma, frente ao elitismo que se tinha produzido ao longo da história em relação a outros tipos de manifestações culturais (não podemos esquecer o elevado grau de analfabetismo que se deu em muitos países até princípios do século XX e que, todavia perdura em sociedades marginais), vemos como o audiovisual se torna acessível, em maior ou menor grau, a entidades sociais muito diversas (MONTÓN, 2009, p. 33).

A relação do mundo com as imagens se transformou no início do século XX, o cinema e a televisão começaram a desempenhar um papel muito importante na sociedade, cada vez mais os sujeitos constroem seus referenciais culturais a partir da assimilação, interpretação, transgressão, reelaboração das mensagens próprias de uma cultura midiática. As

imagens permitem uma rápida e fácil captação de tudo que ocorre ao redor das pessoas, na atualidade é preferível ter conhecimento através do imagético a através do escrito, isso se deve ao fato do audiovisual ser mais chamativo e mais autoexplicativo (MONTÓN, 2009).

O espectador se encontra envolvido pelo audiovisual em todos os momentos da sua vida, tanto nos mais importantes aspectos quanto nos mais superficiais. Essa frequência com que as pessoas passam, por exemplo, na frente da televisão, do computador, e de outros meios, tem como consequência, o fato de que vai se produzindo uma frequência que pode chegar a se tornar um hábito. Montón chama isso de “ecranização”, ao qual nos vemos submetidos em todos os momentos de nossa vida (televisões, computadores, telefones, etc.), e isso faz com que seja muito mais difícil nos livrarmos da pressão das imagens. O resultado dessa pressão levaria o espectador, segundo o autor, a um possível desgaste do próprio impacto das imagens, que podem chegar a se tornar algo muito cotidiano para nós e por isso, pouco valorizado. Mais do que um hábito, como já consideramos com Martín-Barbero, a cultura midiática engendrou formas diferentes de sensibilidade, racionalidade, percepção, do mundo, dos relacionamentos.

O que ocorre na contemporaneidade é uma interdependência de todos os meios e a todos os níveis, avançando para, o que Román Gubern, citado por Montón, chamaria de “iconosfera”, ou seja, um ecossistema cultural baseado nas inter-relações entre diferentes meios de comunicação, e entre estes e as suas audiências. Essa fusão, segundo o autor, entre os diferentes meios audiovisuais se produz, em primeiro lugar, no âmbito técnico, ao se considerar a crescente importância da difusão cinematográfica através dos meios eletrônicos ou informativos (televisão, vídeo, internet) ou a utilização das peculiaridades dos suportes magnéticos (a edição de imagens, por exemplo) para trabalhar com maior rapidez e economia no mundo do cinema.

O autor também entende que o espectador, aquele para quem a imagem é desenvolvida, terá sempre um olhar individual sobre o que foi produzido, cada pessoa possui sua própria maneira de interpretar o que está vendo, algo que se mostra importante para um indivíduo muitas vezes não é relevante para outro. Isso ocorre pela maneira que nos inserimos e nos vemos nesse “universo ecranizado”. Sobre esse fato, Montón afirma que, quando fizermos afirmações sobre as possíveis repercussões das imagens devemos ter sempre presente a ampla referência social que possuem, sem deixar de lado o fato de falarmos sobre indivíduos que estão inseridos de maneira radical por aspectos concretos como podem ser a formação pessoal, o meio social e ainda a própria sensibilidade. As grandes empresas do

entretenimento têm como objetivo levar as imagens ao espetacular, ao fantástico, para que seus públicos não levantem questionamentos, por isso, muitas vezes evitam abordar problemas complexos ou individuais que levariam a múltiplas interpretações possíveis.

As imagens estão por todas as partes, e é possível visualizá-las a qualquer momento do dia. O espectador já está acostumado a consumir todo o tipo de imagens individualmente, seja através de televisores em sua casa, no conforto do sofá, ou até mesmo em computadores, DVDs, celulares e *tablets*, que possibilitam uma enorme facilidade e rapidez no que concerne a difusão das imagens. Segundo Montón, assim que o rádio surgiu, foi-se produzindo a incorporação de diversos avanços técnicos que facilitavam o uso dos meios audiovisuais sem necessidade de abandonarmos nossa casa, além disso, se ofereceu essa oportunidade a partir de qualquer lugar, atingindo níveis de especial amplitude. Essa diversidade de modos de acesso às imagens incide também,

[...]como não podia deixar de ser, sobre os níveis de recepção, pois é evidente que as condições ambientais e a atitude pessoal que se adota perante estas duas diferentes possibilidades apontadas (sala especificamente preparada e qualquer lugar e em qualquer momento) são radicalmente distintas; isso traz como consequência direta o estudo destas circunstâncias desde o ponto de vista psicológico para compreender as diferentes reações do espectador perante as mesmas imagens de acordo com o lugar concreto onde são contempladas (MONTÓN, 2009, p. 37).

A imagem foi se tornando tão poderosa, influente e recorrente na vida dos indivíduos que, os mesmos têm que lidar com uma gigante acumulação visual que pode levá-los a se tornar indefesos, sem adotar uma postura crítica, criando um emaranhado de imagens perdidas dentro da mente. No entanto, há que se ver que isto não é uma regra, mas sim, uma tendência. A publicidade aparece nesse meio para sufocar ainda mais o espectador, que se vê rodeado em todos os momentos de sua vida cotidiana, incidindo também sobre os aspectos mais elementares de sua existência. Montón apresenta uma preocupação quanto a essa constatação, para ele isso seria preocupante. “É possível que o espectador realize um autêntico *“feedback”* perante as imagens que recebe ou esta é uma situação totalmente utópica”? (MONTÓN, 2009, p. 37-38).

Walter Benjamin com o seu trabalho aqui brevemente exposto, foi o primeiro a notar a mediação fundamental que permite pensar historicamente a relação da transformação nas condições de produção com as mudanças no espaço da cultura, ou seja, através da mudança de percepção, da experiência social. Jesús Martín-Barbero escreve sobre as contribuições do trabalho de Benjamin, e argumenta que somente a questão da

reprodutibilidade técnica não garante uma explicação coerente do fenômeno midiático. Não se pode entender o que se passa culturalmente com os sujeitos da era midiática sem considerar a sua experiência. Segundo Martín-Barbero, pensar a experiência seria o modo de alcançar o que surge na história com as massas e a técnica, “[...] em contraste com o que ocorre na cultura culta, cuja chave está na obra, para aquela outra a chave se acha na percepção e no uso”. (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 80)

Trata-se mais que de arte e técnica como apresenta o trabalho de Benjamin, segundo Martín-Barbero, do modo como se produzem as transformações na experiência e não só na estética, é dentro de grandes espaços históricos de tempo que se modificam, junto com a experiência das coletividades, o modo e a maneira de sua percepção sensorial. As mudanças estudadas pelo autor são produzidas pela dinâmica convergente das novas aspirações do público e as novas tecnologias de reprodução, dinâmica, em que a mudança que realmente importa está na nova sensibilidade que se criou a aproximação, que resulta para Benjamin em um signo, em uma longa transformação social.

E é esse sentido, esse novo *sensorium*, o que se expressa e se materializa nas técnicas que como a fotografia ou o cinema violam, profanam a sacralidade da aura – “a manifestação irrepitível de uma distância” -, fazendo possível outro tipo de existência das coisas e outro modo de acesso a elas. A morte da aura na obra de arte fala não tanto da arte quanto dessa nova percepção que, rompendo o envoltório, o halo, o brilho das coisas, põe os homens, qualquer homem, o homem de massa, em posição de usá-las e gozá-las. Antes, para a maioria dos homens, as coisas, e não só as de arte, por próximas que estivessem, ficavam sempre longe, porque um modo de relação social lhes fazia *parecer distantes*. Agora, as massas sentem próximas, com a ajuda das técnicas, até as coisas mais longínquas e mais sagradas. E esse “sentir”, essa experiência, tem um conteúdo de exigências igualitárias que são a energia presente na massa (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 82).

Neste excerto de Martín-Barbero fica clara a transformação que a sociedade vai passando conforme o surgimento de novas tecnologias de reprodução e as novas aspirações que vão emergindo no público. Além da reprodutibilidade técnica, segundo o autor, deve ser levado em consideração as experiências dos sujeitos que estão inseridos nessa cultura midiática, ocorre então uma mudança de percepção nas pessoas sobre as produções artísticas, como a fotografia e o cinema, que acabam violando a distância que sempre existiu entre a obra e os indivíduos, a sacralidade envolvida nas artes é quebrada, permitindo uma maior proximidade das “massas”. Qualquer homem pode interpretar uma obra de arte, a antiga aura é rompida a partir do surgimento de novas experiências.

O cinema, segundo Benjamin modifica o aparelho perceptivo, permite-nos ver muitas coisas novas e uma nova maneira de ver as coisas velhas, “[...] o cinema ‘com a dinamite de seus décimos de segundo’ fazendo saltar o mundo aprisionante da cotidianidade de nossas casas, das fábricas, das oficinas.” (MARTÍN-BARBERO, 2009, p. 83)

Segundo Montón, chega um momento que começa a aparecer a sensação de que, sem percebermos, vamos nos transformando em seres que veem imagens unicamente, mas que não refletem sobre as mesmas é uma das sensações mais fortes do momento atual. Existe uma grande resistência social em aceitar essa situação, mas deve-se sempre ter o reconhecimento de que o ser humano tem avançado perigosamente no que diz respeito a uma sociedade eminentemente receptiva; a partir daí as imagens vão se desgastando, a tal ponto que o impacto que um dia elas produziram, vai se perdendo, devido a sua própria repetição.

Apesar desse problema apresentado, de aspectos que levam o espectador a adotar uma passividade com relação aos meios audiovisuais, há também muitos outros que levam esse mesmo sujeito (aquele que produz ação sobre alguma coisa) a adotar uma postura ativa. Não se trata mais de uma simples absorção de confusas imagens e propagandas, o desenvolvimento dos meios potencializou a necessidade de tomar decisões em determinados momentos, como por exemplo, a escolha dos canais de televisão, o tipo de programa que chama mais atenção, e até mesmo os programas interativos que possibilitam inúmeras opções ao espectador.

Montón acredita que o que foi dito se une no âmbito informativo a mudança radical que se produziu ao longo do século passado na concepção da notícia; segundo ele, somos conscientes de que, cada vez mais, não somos meros receptores de notícias senão que nos transformamos em seus “testemunhos” e, ainda em algumas situações, em co-protagonistas. Os acontecimentos do mundo chegam de forma imediata às pessoas, dessa forma, perante a essas informações recebidas de instante, os indivíduos não adotam somente uma postura de mero conhecimento, passam a desenvolver um protagonismo ativo, essa postura aparece totalmente diferente daquela que levaria a deixar passar as informações como algo desimportante ou muito afastado da realidade atual. As pessoas têm discutido essas notícias, ou ao menos comentam com alguém, isso não passa mais despercebido.

Além da convergência da mídia, ou seja, na segunda idade das mídias, se justapõem ou se interpenetram todas as linguagens e instrumentos de comunicação-informação da primeira idade das mídias, temos uma justaposição, entre o antigo e o novo. Independente de classificações como esta que divide primeira e segunda idade das mídias,

deve ser considerada a mudança das ênfases e das misturas entre os meios e entre as mensagens que por eles transitam. Assim, o estudante que participou de nossa pesquisa, que, como veremos, tem acesso à internet, também lê, também assiste filmes, ouve músicas, talvez utilizando como suporte a internet. Em outras palavras, todas as linguagens ou instrumentos de comunicação-informação se encontram no ambiente virtual. E tais linguagens não são apenas aquelas produzidas na atualidade. Portanto, o acesso aos desenhos animados do século passado (antigo), que são próprios da primeira idade das mídias, ao mudarem de suporte, a internet (novo), tornam-se também uma linguagem da segunda idade das mídias.

## **1.2. Cinema como suporte de fontes.**

Marc Ferro aponta que, antes de ocorrer uma mudança na História o cinema era visto como “atração de feira”, pelas pessoas mais cultas e instruídas, pois o que não era escrito não tinha identidade. Argumenta Ferro que os homens de letra não conseguem perceber a imagem como pertencendo ao mesmo patamar dos artigos de leis, tratados de comércio, declarações ministeriais, discursos, entre outros. O historiador não teria, nesta perspectiva, como se apoiar nos filmes, pois, “[...] essa pretensa representação da realidade, são selecionáveis, modificáveis, transformáveis, por que se reúnem por uma montagem não controlável, um truque, uma falsificação.” (FERRO, 1975, p. 4). Esta noção que Ferro critica hierarquiza a cultura, tornando o cinema como cultura de segunda ordem, o que Benjamin já havia questionado. Assim, partimos da concepção de que do processo de projeção, fabricação, difusão e consumo destes artefatos depreendem diferentes (nem superiores e nem inferiores) racionalidades, experiências, percepções, intersubjetividades e sociabilidades, formando “um ecossistema comunicativo no qual o que emerge é outra cultura, outro modo de ver e de ler, de aprender e conhecer” (MARTÍN-BARBERO; REY, 2001, p. 60).

O cinema tornou-se muito importante para a História, mas para isso acontecer vários debates aconteceram para possibilitar trata-lo como fonte histórica e possibilitar sua análise. Segundo Marc Ferro,

[...] o cinema não tinha nascido quando a história adquiriu seus hábitos, aperfeiçoou seu método, cessou de narrar para explicar. A “linguagem do cinema verifica-se ininteligível, de interpretação incerta”. Porém essa explicação não poderia satisfazer os que conhecem o infatigável ardor dos historiadores, instados a descobrir novos domínios, a considerar como essencial o que julgavam até esse momento desinteressante. (FERRO, 1975, p. 4)

O autor ainda salienta que o filme pode levar o espectador a obter informações, tanto quanto pode levar à manipulação. Uma cena pode fascinar ao mesmo tempo em que inquieta, sendo que o filme pode “testemunhar”, mas pode muito mais mostrar uma versão da realidade:

A câmera [...] descobre o segredo, ela ilude os feiticeiros, tira as máscaras, mostra o inverso de uma sociedade [...] A ideia de um gesto poderia ser uma frase, esse olhar, um longo discurso, é totalmente insuportável: significaria que a imagem, as imagens, esses passantes, essa rua, esse soluço, esse juiz distraído, esse pardieiro em ruínas, essa jovem assustada, constituem a matéria de uma outra história que não a História, uma contra-análise da sociedade. (FERRO, 1975, p. 5)

Marc Ferro considera que: “[...] uma imagem é também uma informação, como uma palavra, um texto escrito, um discurso... [...]”, assim, um filme musical, noticiário ou ficção constituem fontes históricas (FERRO, 2009, p.16). Ferro considera o filme como imagens em movimento. Para nós o desenho animado são desenhos em movimento. São suportes diferentes, que colocam em movimento ou a imagem ou o desenho, sendo que este último parece se distanciar mais da realidade. Mas também são semelhantes ao ter o cinema como ponto de divulgação, interesses em sua composição e público a que se destinam. Apesar de serem desenhos animados, o público visado, como no caso dos desenhos que nos propomos a trabalhar, não são necessariamente crianças e jovens. Se, inicialmente, tinha como foco o público infantil, observa-se a crescente adesão por parte de um público heterogêneo, estendendo-se do infantil, ao jovem e ao adulto desde *Walt Disney* (FOSSATTI, 2009, p. 02).

A pergunta de Ferro pode ser utilizada tanto para o filme como para o desenho animado: A quem pertence as imagens, que são também ideias e informações? Ferro traz para seus leitores uma reflexão sobre o que se vê quando se está observando, por exemplo, em uma pintura, pois o rosto pintado não é mais o da pessoa pintada, mas sim aquele que o artista viu.

A esse respeito, tal intelectual se julga o proprietário desse olhar. Há uma apropriação por indivisibilidade do objeto pintado, fotografado ou filmado e do objeto que ele criou. Contudo, este real pintado, fotografado ou filmado pertence também a outro, uma pessoa ou uma cultura, uma nação ou uma comunidade. Como decidir sobre o direito de um e do direito de outro, dos outros? (FERRO, 2009, p. 16).

Na época do cinema mudo, o que chamamos hoje de artista era considerado como um maquinista. Julgava-se que não era ele quem tomava as imagens, mas sim seu aparelho, devido a isso, quando se chega à atualidade cinematográfica o nome que se mencionava nos

créditos não era o do artista, mas sim da empresa que o empregava. Desta forma, o cinema passava a ideia de neutralidade, pois era considerada uma técnica:

Ao capturador de imagens se denominava um “caçador de imagens”, assim assimilado a uma fase fundamental da evolução das sociedades. Ele não tem o estatuto de um homem cultivado. Para a sociedade dirigente, para o Estado, o que não está escrito, a imagem, não tem identidade. Sem fé, nem lei, órfã, prostituindo-se ao povo, a imagem de cinema não poderia ser uma companheira a quem se pudesse confiar: sua colagem não era uma montagem, um “truque” não controlável, uma falsificação. Os artistas que figuravam nessas ficções são na melhor das hipóteses, “saltimbancos” e os que os fabricam artesãos. Nos filmes de ficção, se considera que o autor é o que escreveu o enredo; e no teatro, o autor do texto e o diretor passam ao segundo plano. Depois disso mudou no cinema até os anos 1940. (FERRO, 2009, p. 19).

A partir do momento em que o cinema muda e se torna algo grandioso, a chamada indústria cinematográfica aparece e é nesse momento que cineastas e fotógrafos começam a ser considerados como criadores. O cinema chama a atenção, instiga, traz divertimento para as pessoas que buscam uma forma de esquecer os problemas do dia a dia, e através das telas cinematográficas embarcam em diferentes histórias que os faz viajar por mundos, muitas vezes, bem diferentes dos deles. Através desse fascínio, a cinematografia ofereceu às indústrias e aos homens de negócios uma enorme fonte de riqueza, uma indústria do espetáculo, a qual o teatro sempre lhes havia negado, isso só foi possível graças à multiplicação das cópias.

Segundo Ferro, as grandes firmas acabam se tornando superpotências, graças a relação produção-mercado. O dono da obra passa a ser o produtor, enquanto o autor do filme se submete a um contrato. O filme se torna sonoro e o autor dos diálogos se torna dependente do produtor da indústria, que se torna dependente do capital, privando a obra de seus reais autores.

Consequentemente, a questão da apropriação termina dizendo respeito a vários personagens: o autor individual ou coletivo, o ordenamento jurídico, o Estado, o capital, as pessoas, assim como a sociedade e objetos figurados. É um jogo de relação de forças onde o Estado pode personificar ao mesmo tempo a repressão e a censura, assim como também os sentimentos da coletividade, numa situação onde o Direito está ao serviço da jurisprudência, mas esta está sem armas ante as novas tecnologias e deve inovar. A sociedade deve saber organizar-se para que não decida a partir da vontade de outras forças que exercem pressão. O capital dispõe de armas agudas e ainda de serviços jurídicos potentes; para ele, o que se figura pertence em primeiro lugar ao produtor que coloniza ao mesmo tempo os autores e as pessoas e objetos representados. A menos, aqui ainda, que o sujeito-objeto filmado se dê as forças de existir, de garantir a defesa de seus direitos individuais e coletivos, por exemplo, criando associações de interesse público ou privado, em nome do indivíduo ou patrimônio (FERRO, 2009, p. 22).

Segundo Marc Ferro, o filme pertence aquele que o vê, e assim existem tantos filmes quantos sejam aqueles que os veem. Aqueles que os divulgam devem apreciar as forças que intervêm e saber que cada qual se apropria deles a partir de sua cultura, com sua própria vida.

A possibilidade de análise do filme permite questionamentos, hipóteses e uma gama de possíveis interpretações, assim como a obra escrita, ou seja, como qualquer fonte histórica. A imagem cinematográfica deve ser analisada como uma fonte histórica e a consulta a outras áreas do conhecimento possibilita entendê-las melhor. A produção fílmica deve sempre ser associada ao mundo que a produziu, ao seu tempo, seu espaço, e sendo ou não imagem da realidade, ainda é considerada História, pois aparece permeada de crenças, intenções e imaginários do homem. Toda produção cinematográfica apresenta os lapsos de um criador, de uma visão de mundo e de uma sociedade. Segundo Marc Ferro, para o filme como fonte são reveladores importantes: as discordâncias e concordâncias da sociedade que ocorrem em todos os níveis do filme e ajudam a descobrir o não visível através do visível.

No século XX, momento de crise na historiografia e surgimento da Nova História começam a aparecer novas maneiras de se olhar para os acontecimentos e lidar com a abundância de novas fontes que vieram a ser consideradas pela historiografia.

A ficção sempre esteve presente na maior parte das produções audiovisuais, e vem crescendo cada vez mais seu uso pelos historiadores, que a tomam como objeto de estudo, já que sempre vem carregada de uma narrativa, uma forma de representação do mundo. Os historiadores mais tradicionalistas ainda apresentam uma preocupação em relação ao compromisso com a verdade por trás da cinematografia. É a partir, principalmente, dos *Annales* que o historiador passa a construir a história a partir de uma problemática, abrindo um leque de novas significações para a análise das fontes.

O impacto que a imagem tem sobre o espectador se torna maior quando carregada de uma dose de realismo, isso em um primeiro momento pode ser visto como importante em determinadas ocasiões, em que se coloca como testemunha de fatos e situações concretas. Mas deve-se levar em conta que nem sempre a imagem em movimento vai buscar o realismo, muitas vezes o que se pretende é apenas o espetáculo, segundo Montón, o desejo de recriar determinadas circunstâncias vitais com uma finalidade de entretenimento foi sempre muito forte no mundo da imagem animada e, por isso, intensamente estudada pelos psicólogos para entender o que esse atrativo representa para as pessoas que passam tanto tempo entretidas,

sendo conduzidas a um consumo permanente do espetáculo, mesmo em condições consideradas adversas, como as guerras ou crises sociais profundas.

Essa dupla função da imagem acaba, muitas vezes, por confundir o espectador sobre o real e o espetáculo, segundo Montón (2009),

O problema adquire uma profunda radicalidade no momento atual não pela mera existência deste duplo projeto icônico, senão pela progressiva e perigosa combinação que se faz dos mesmos, sobretudo através dos meios televisivos e seus derivados. Esta mistura do espetacular e do informativo coloca os espectadores perante situações paradoxais, que se torna difícil distinguir a entidade e validade de cada um destes modelos de imagens (pensemos no impacto dos “reality shows” e a sua incidência sobre o público pouco crítico, ou a apresentação da violência nos telejornais que vai seguida, sem solução de continuidade, de imagens similares em filmes de ficção). (MONTÓN, 2009, p. 39-40).

Segundo Lagny, a ambiguidade da representação fílmica é também sua riqueza, a consciência da potência manipuladora da imagem assim como da organização narrativa, conduziu a se fazer antes de tudo uma análise ideológica dos filmes e em particular, a propósito de sua função de propaganda, ligada aos efeitos especiais, mas, sobretudo ao enquadramento e à montagem das imagens. Muitas vezes o que se produz não tem o mesmo efeito para todo mundo, assim como o filme não é transparente a todos que o assistem.

Se suas imagens não dizem grande coisa sobre a realidade dos fatos, eles testemunham, entretanto, sobre a percepção que dela temos, ou que queremos ou podemos lhes dar, em um momento preciso, datado e localizado. Assim, emergem elementos essenciais para compreender as representações que têm de seus papéis os atores da vida política e econômica de um país. (LAGNY, 2009, p. 104).

O filme nunca é, em todo seu tempo corrido, uma retratação verdadeira dos fatos, e acaba deixando aparecer falhas em seu discurso dominante, como ocorre, por exemplo, em um pequeno filme sobre a República de Camarões em 1955, observado por Lagny. O filme teria como objetivo trazer para o espectador a integração dos negros pela cultura e pela técnica trazida da França, compondo esse elenco personagens negros. Aparentemente se trata de um filme comum, com sua história e elenco, mas um pequeno detalhe demonstrou uma falha no discurso dominante da imagem fílmica, a voz atribuída ao ator negro não correspondia com alguém de sua cor, era uma pessoa branca quem dava fala ao personagem. Esse exemplo denota que essa relação entre o que aparece na tela e o que está por trás dela só afirma uma coisa, que existem falhas que minam o discurso oficial.

A ficção é muito útil para se refletir a noção de representação, segundo Lagny,

O cinema, de ficção em particular, parece muito produtivo para refletir a noção de representação. Muito frequentemente é no mínimo conservador, na medida em que as imagens se alimentam menos das inovações que dos modelos de longa duração. [...]. Porém, e como sintoma de nostalgias, os filmes podem também ser portadores de desejos novos e às vezes contrariados. Assim, a representação em demasia de automóveis (e esse é o mesmo caso dos telefones) nos filmes europeus dos anos 1960 manifesta seu valor simbólico enquanto sinal de riqueza e de poder, muito mais que de crescimento real do parque de carros ou de aparelhos telefônicos. O cinema detém, por conseguinte, a vantagem de apreender simultaneamente o peso do passado e a atração do novo na história. No entanto, pouco útil para capturar as rupturas (salvo em caso excepcional) ele se torna competente quando se trata de compreender como estas se enraízam numa tradição e nas aspirações que a colocam em causa. (LAGNY, 2009, p.105).

O cinema permite fazer ver através do imaginário social, as coerências que existem nas relações socioculturais e as longas durações das representações. O filme traz consigo todas as complexidades que constituem as representações, que, segundo Lagny, se embarçam em tentativas de sedução ou de enquadramento ideológico, são os medos inconscientes ou conscientes, os desejos confusos, que tornam do cinema um agente produtor de significados.

Lagny aponta que, a cinematografia é bem mais importante do que demonstra, se encarrega de traduzir para a ficção aquilo que a memória oficial procurou ocultar, e às vezes, ela própria investiga não somente testemunhos, mas também hipóteses, análises e explicações. Segundo a autora, outro aspecto interessante do cinema é o fato de levar em conta mais do que qualquer outra coisa, uma realidade histórica muito raramente levada em conta, como a do sofrimento das pessoas, transmitindo através de imagens, som e uma boa seleção de atores, o sentimento humano, os afetos que permeiam a sociedade. O filme tem a capacidade de levar o espectador a sentir as emoções retratadas em tela, como se fossem reais, fazendo-o chorar, rir, se assustar apenas com seu toque mágico e emocionalmente realista.

Segundo Lagny, o cinema é antes de tudo um espetáculo, foi feito para ser vendido e não para ser conservado em um museu, menos ainda em arquivos. Mas esse fato não o impede de possuir funções sociais diferenciadas, às quais a instituição cinematográfica produziu grandes categorias de classificação reformuladas há alguns decênios pela televisão, como os jornais televisivos para informar, os documentários para educar e a ficção para distrair. Ainda segundo a autora, a essas funções se associam formas específicas opostas de modo binário, como, por exemplo, os cines-jornal e os filmes documentários que tradicionalmente são compostos por montagem de imagens tomadas de um mundo real e assemelhadas a textos, fotos, desenhos.... Já as obras de ficção contam histórias imaginárias,

construídas a partir de um argumento, encenação de atores em um ambiente fabricado, com filmagens em estúdios ou locais que se adequam ao seu enredo.

Tais filmes de ficção são ainda mais suspeitos uma vez que tem uma função de divertimento, ainda que não raro um divertimento sério quando se trata de colocar grandes problemas humanos e culturais, como puderam também fazer o teatro e o romance. Como estes, o cinema suscita constrangimentos que tem uma parte de invenção que exigem e aquela simulação que abrigam. Percebe-se logo que o que prevalece é a intriga e a organização da narrativa, uma e outra fazendo apelo a certo número de modelos formais e normas sociais que engendram fortes distorções com relação aos temas evocados e engendram uma certa desconfiança em relação a eles mesmo. (LAGNY, 2009, p. 111).

A diferença que existe entre o real e a ficção nem sempre aparece tão bem destacada, frequentemente a ficção se utiliza de documentários para suas produções. Enquanto a ficção se utiliza do real, o real se submete a toda uma roteirização que o faz se aproximar da ficção. Lagny cita o trabalho de Leblanc, que insiste sobre a necessária direção de cena das “ficções da realidade”, cuja construção poética sozinha permite acender ao visível aquilo que escapa a vista.

Interessante de se constatar sobre toda essa temática, é que um dos maiores gêneros da produção cinematográfica é o “gênero histórico”.

Seu interesse parece duplo para os produtores, no sentido de que tal gênero permite montar grandes espetáculos tendo, ao mesmo tempo, um alibi educativo. O cinema sempre teve a vocação, através de declarações daqueles que o vendem, como daqueles que o fazem, de ser testemunha viva não somente de um presente do qual ele vai perpetuar a lembrança (através de tomadas das cenas de seu tempo), mas mesmo de um passado que ele pensa poder reconstruir melhor que todo qualquer discurso. (LAGNY, 2009, p. 114).

O “filme histórico” se produz com a ideia de que deve seguir uma narrativa muito próxima à historiográfica, inclusive partindo de fontes. No caso dos desenhos animados aqui considerados, o objetivo não é o de partir de fontes para compor a narrativa. Contudo, se tem a intenção de marcar uma perspectiva sobre determinado período histórico: a Segunda Guerra Mundial e o Nazismo. Quando se trata de desenhos animados ou cinema de animação, a diferenciação entre ficção e realidade parece mais plausível. Desde sua origem, o desenho animado é visto como “mundo mágico”, distante da realidade. Na introdução do livro *“Le dessin animé: Histoire, esthétique, technique”*, de Duca (1948), Disney refere-se ao desenho animado como pertencente ao mundo da fantasia e da magia, um universo que convida à poesia (FOSSATTI, 2009, p. 02).

### **1.3. Cinema e ensino de história.**

#### **1.3.1. Literacia histórica através do cinema de animação.**

A tarefa da história é nos fornecer “um senso da nossa própria identidade”, estimulando e facilitando nossa cooperação com o diferente, com outras pessoas, outras nações e culturas. A história pode assumir uma postura crítica em direção aos interesses e demandas da vida prática. Para a construção desse conhecimento, que Peter Lee chama de Literacia Histórica, uma das exigências seria que os alunos entendam a história, como um compromisso de indagação com as suas próprias marcas de identificação. Segundo Lee, há mais na história do que somente acúmulo de informação sobre o passado, o conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente a execução de ideias de nível muito elementar.

Segundo o autor, as pessoas na maioria das vezes assumem a história como uma matéria de senso comum, pois não necessita das abstrações encontradas na área das exatas e isso leva a um ponto de vista equivocado. A ideia que os alunos têm de que o passado ocorreu da forma pela qual ocorreu é uma visão de senso comum perfeitamente utilizável, mas isso pode causar problemas quando equivale a ideia de que há somente uma descrição verdadeira do passado.

[...] conhecemos coisas como certas, somente se as vemos (ou fazemos) diretamente, e qualquer coisa menos do que a certeza não é conhecimento real, e é, então, suspeito. Conhecimento pela própria experiência é, assim, o modelo para todo conhecimento. Segue que a única maneira pela qual poderíamos realmente saber sobre o passado seria se estivéssemos lá quando aconteceu e tivéssemos testemunhado (LEE, 2006, p. 138).

Se os historiadores comessem a depender do passado baseado em relatos, tornar-se-iam dependentes das pessoas e do que elas dizem, pois tudo teria de ser verdade, exatamente como aconteceu, os estudantes saberiam que mesmo se ninguém mentisse ainda poderiam distorcer o que foi dito para seus próprios fins, já que eles possuem posicionamento. O único conhecimento seguro seria aquele em que a pessoas deveria estar lá para ver como ocorreu. Segundo Lee, muitos estudantes operam com um conjunto de ideias que funcionam bem na vida cotidiana, mas que tornam a história impossível, já que há um passado permanente, somente uma consideração verdadeira pode ser feita.

Para Lee, o passado consiste de eventos testemunháveis, então as afirmações dos historiadores sobre “o que aconteceu” são como depoimentos de testemunhos de segunda mão, os alunos bem informados percebem que as fontes primárias são mais confiáveis do que as fontes secundárias. As possibilidades de descrições válidas aplicáveis ao passado mudam

com a ocorrência de novos eventos e processos. O historiador é responsável pelas construções históricas, pelo desenvolvimento das narrativas históricas baseadas em fontes e não por trazer cópias do passado.

A compreensão de como as afirmações históricas podem ser feitas, e das diferentes formas nas quais elas possam ser mantidas ou desafiadas, é uma condição necessária para a literacia histórica, mas não suficiente. Se os alunos que terminam a escola são capazes de usar o passado para ajuda-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro, eles devem levar consigo alguma história substantiva (LEE, 2006, p. 140).

Segundo o autor, a questão não é que esses estudantes não sabem nenhuma história, eles sabem sim alguma coisa sobre os eventos, mas não estão acostumados a pensar em termos de um grande quadro, achando difícil ir além da extrapolação fragmentada do passado recente. Por isso, quando dizemos que as noções dos estudantes se referem a um senso comum, não estamos querendo desqualificar tais noções. O senso comum corresponde a ideias que circulam na sociedade, nas múltiplas esferas culturais e nas interações dos sujeitos. Uma visão da história mais aprofundada, elaborada e satisfatória, diz respeito a uma forma de ver a realidade *historicamente*, ou seja, a literacia histórica, diferente do que aqui denominamos senso comum.

Se os estudantes são capazes de se orientarem no tempo, vendo o presente e o futuro no contexto do passado, eles devem estar equipados com dois tipos de ferramentas: uma compreensão da disciplina de história e uma estrutura utilizável do passado. Os alunos que nunca vão além das concepções do senso comum da história acharão mais fácil aceitar versões prontas do passado, ou alternativamente rejeitar todo o empreendimento como inerentemente fraudulento (LEE, 2006, p. 145).

Mesmo tendo um senso de que o conhecimento histórico é possível, junto com o entendimento do trabalho do historiador, isso não promove a estrutura substantiva que os alunos precisam para orientação. Caso os estudantes conseguissem compreender as discordâncias dos historiadores e não esperassem considerações históricas para espelharem o passado, teriam chance de desenvolver um grande quadro ao confrontar as múltiplas considerações possíveis oferecidas pelo mundo fora da escola. Peter Lee argumenta que, na compreensão disciplinar as “atividades” quase sempre são substituídas por conceitos que elas deveriam ensinar, os alunos costumam acreditar que a causa é um tipo particular de evento e não compreendem como as explicações funcionam. “Ao aprender sobre o passado, os alunos são ensinados sobre Hastings, esposas de Henrique VIII e Hitler, mas nada sobre as formas pelas quais a organização social humana tem se desenvolvido, abandonando aquilo de que depende” (LEE, 2006, p. 146).

Lee sugere que os professores utilizem uma estrutura histórica utilizável, partindo como um ponto de vista geral de padrões de mudança a longo prazo, devendo ser ensinada rapidamente e sempre revisitada, pois assim os alunos podem assimilar novas histórias em relação à estrutura existente ou adaptar a mesma.

Precisamos fazer progresso em duas frentes. A pesquisa é necessária para que nos permita entender as ideias que estruturam as relações dos alunos com o passado e os tipos de passado que eles têm acesso. Simultaneamente devemos tentar desenvolver abordagens práticas que construam nosso conhecimento das ideias dos alunos e os tipos de passado aos quais têm acesso. Pesquisa e prática devem andar juntas com o desenvolvimento do currículo e com a contribuição dirigida por professores em estudos pilotos em pequena escala (LEE, 2006, p. 147).

Na construção da literacia histórica o aluno deve entrar em contato com sua identidade de forma proativa, deve se tornar apto à criticidade e às indagações do dia a dia. Para que isso ocorra é necessário primeiramente parar e analisar o que eles pensam sobre a história, qual sua ideia sobre o mundo ou sobre como vem sendo contada a história.

### **1.3.2. Um letramento crítico em relação à mídia.**

Como dissemos, a sociedade contemporânea é movida pelo espetáculo e a imagem tem se mostrado muito importante para as pessoas. O visual encanta e chama a atenção, as cores proporcionam curiosidade ao olhar, e esse tem se tornado um dos maiores meios de informação, devido a sua facilidade de acesso. Maria Auxiliadora Schmidt em 2002 apontou a preocupação em entender o papel central da imagem na sociedade contemporânea, ou seja, a necessidade de sua leitura crítica pelo ensino de modo geral, particularmente, o de história. A autora comentava que a influência das imagens na sociedade e a importância de sua leitura crítica pelos jovens estudantes tem preocupado o campo da pesquisa histórica, alguns historiadores chegam até mesmo a classificar os estudantes como “alienígenas” e essa condição acaba afetando tanto os alunos quanto os professores que percebem as consequências do crescimento da sociedade das imagens.

Segundo a autora, a história contém a possibilidade de apreender o processo de tradição seletiva, isto é, o trabalho de seleção pelo qual a memória coletiva constrói ou reconstrói sua herança, seja através de uma cultura universal ou conservada em estado de arquivos, ou seja, a ligação entre o passado e o presente é algo efetivo e acabamos sempre fazendo isso. As pessoas vivem atrás de seus desejos, sejam materiais, emocionais, desejos esses que buscam a satisfação, que segundo Schmidt torna o ensino de história relevante para

a juventude, na medida em que pode fornecer subsídios para que os jovens entendam as relações entre as gerações e entre o presente e o passado. A escola também faz parte desse aprendizado, já que ensina a partir da seleção e recriação de elementos culturais.

Na medida em que a escola seleciona e recria os elementos da cultura, a partir das próprias condições da escolarização, afirma-se a existência de uma “cultura escolar”, ou “uma reconstrução da cultura, feita em razão das próprias condições nas quais a escolarização reflete suas pautas de comportamento, pensamento e organização” (SCHMIDT, 2002, p. 173).

As imagens devem ser entendidas como artefatos culturais, pois fazem parte da sociedade em que vivemos e se constituem como um produto do desenvolvimento tecnológicos da cultura das mídias. Entende a autora que a ampliação do campo de artefatos imagéticos produziu uma “cultura da imagem” a qual os educadores, que percorrem uma floresta de símbolos precisam prestar mais atenção.

O trabalho com novos meios de comunicação em sala de aula que busquem ampliar o campo de conhecimento dos estudantes deve considerar as imagens como um documento histórico, além de levar em consideração a linguagem específica em que são formadas, sejam filmes, fotografias, publicidade, cartaz, entre outros. Se o caráter historiográfico das imagens não for levado em consideração o papel desses meios como ampliadores do conhecimento histórico e a possibilidade de levarem os estudantes a desenvolverem uma criticidade maior em relação ao que veem no dia a dia não será efetivo. Por isso é preciso também

[...] levar em consideração as mudanças que ocorreram na produção historiográfica, especialmente no que se refere às escolas historiográficas contemporâneas, relativas às transformações e ampliações do conceito e do uso do documento histórico como elemento essencial da produção do conhecimento pelo aluno (SCHMIDT, 2002, p. 176).

Para Schmidt o trabalho com imagens pressupunha que o professor domine conteúdos e competências específicas do uso escolar do documento e também da linguagem que ele for trabalhar, o recorte temático da história exige um domínio consistente do conteúdo a ser trabalhado, bem como um acompanhamento das novas pesquisas e produções historiográficas, para que diferentes temas sejam incorporados aos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula, como por exemplo, a propaganda, que precisa ser analisada criteriosamente, com uma metodologia própria, verificando o que se produz, a quem se produz, o tipo de publicidade, qual seu objetivo a partir do produto, os personagens, o

ambiente, as figuras retóricas, os valores, etc. Essas seriam as condições para que o professor consiga com que seus alunos leiam as imagens criticamente, interpretando-as, problematizando-as e relacionando sua produção com a vida cotidiana. Nesta direção, o professor seria um mediador e poderia:

[...] estabelecer relações entre as imagens e as atividades de conhecimento, isto é, criar meios para que ele possa entender como os alunos assimilam e interpretam as imagens, construindo suas representações acerca do real, pois “as imagens criaram uma ruptura epistemológica no mundo da figuração, instauraram uma nova relação com o real e com o conhecimento” (SCHMIDT, 2002, p. 180).

A preocupação de Schmidt em 2002 em pensar formas de o professor trabalhar imagens criticamente ainda é pertinente. Desde a primeira idade das mídias, principalmente com a TV, há ausência de uma concepção educativa em relação à imagem ou como nos diz Kellner, a necessidade de “alfabetismo crítico em relação à mídia” (KELLNER, 1995, p. 107). Kellner chegou a propor uma reformulação curricular que inserisse uma disciplina escolar que permitisse o letramento em relação às mensagens da mídia, o que foi aderido por alguns estados dos Estados Unidos. Montón também acredita que faltou às crianças meios mais adequados para poder entender as imagens com as quais convivem, já que os sujeitos estão inseridos em um ambiente midiático.

Se por um lado constatamos que o homem se encontra submetido à presença de todo tipo de imagens em movimentos muito diversos da sua vida cotidiana (publicidade, imprensa gráfica, história em quadrinho, televisão, cinema, etc.), as quais lhe vão transmitindo mensagens muito diversas, pareceria lógico que de forma paralela se lhe facilitasse uma série de meios para poder interpretar essas imagens a fundo. (MONTÓN, 2009, p. 33)

Às crianças é ensinada a interpretação da palavra escrita, mas, segundo o autor, falha-se em não proporcionar para as mesmas, meios para aprender a “ler” as mensagens. O motivo acredita-se, que se deve à tradição em que a imagem nasceu e se desenvolveu se fundamentando na consideração de que seria um mero espetáculo, o que poderia impedir que se possibilitasse aos espectadores condições mínimas para uma interpretação daquilo que se oferece perante o olhar de cada pessoa. É necessário um desenvolvimento de um conhecimento dos elementos e símbolos que se vinculam com a sociedade, adotando uma postura crítica diante das imagens, das mídias, pois diante delas o sujeito se encontra “totalmente indefeso”, na medida em que enfrenta dificuldades em “seguir o ritmo dos avanços” de seu tempo, e por isso mesmo precisa “realizar um rápido e esforçado processo de

reciclagem” para que não se veja como desvinculado da realidade circundante (MONTÓN, 2009, p. 34).

A noção que a realidade permeada pelas mídias demanda um letramento do sujeito é comum em várias pesquisas. Por exemplo, Mocellin, citado por Souza (2014), entende que [...] a educação para a comunicação ou para as mídias é um processo que tem como objetivo principal o letramento midiático, que, por sua vez, é a capacidade de entendimento crítico da natureza, impacto e técnicas das mensagens e produções construídas pelos meios de comunicação de massa (MOCELLIN, 2010, p. 35 apud SOUZA, 2014, p. 42).

Existe sempre uma correspondência entre a imagem animada e o real. Segundo Lagny, filmar a vida foi o primeiro registro dos irmãos Lumière, suas primeiras tomadas testemunham a saída de trabalhadores da usina, a refeição dos mesmos com seus filhos, demonstrando o modelo do filme de família, assim como manifestações públicas da vida política ou de acontecimentos jornalísticos que rapidamente farão parte dos jornais atuais. Outro fato importante sobre a aparição das imagens é a sua consequência para os espectadores, ela se torna inesquecível, o visual penetra na mente e se instala na memória, principalmente o que, de alguma forma, é impactante. O modelo de filme era a família e para a família, assim as crianças e os jovens, desde o início, estão inclusos na linguagem da mídia. Por isso as propostas de que a educação para a mídia fosse realizada de forma escolar e extraescolar. Escolar, quando se propõe um “alfabetismo crítico em relação à mídia” em sala de aula, para que os estudantes possam “aplicar” este letramento para além da escola, e extraescolar quando se valoriza o potencial da mídia, para que, a partir dela se promova uma aprendizagem.

### **1.3.3. Multiperspectividade.**

Souza (2014) recorre à Rüsen para dizer que as pessoas produzem conhecimento histórico a partir de fontes, que são vestígios para aqueles que buscam construir uma narrativa histórica. A história só pode ser construída quando ocorre a qualificação das fontes sob a forma de narrativa, sem isso não haveria sentido algum em um amontoado de fontes. Segundo Souza, a aprendizagem histórica pode ser entendida como a aquisição de competências narrativas que se articulam ao conhecimento cientificamente orientado da história, uma vez que se configuram como preocupações da teoria da história e são fatores que se destacam no desenrolar de uma produção fílmica. Para o autor, abre-se então a possibilidade de promover uma atividade que coloque em cheque a transparência da linguagem fílmica, ao mesmo tempo

em que problematiza a relação com a narrativa histórica, explorando a possibilidade de apresentar experiências diversificadas que tornem possível uma reestruturação dessa narrativa.

Segundo o autor, um objetivo fundamental a ser realizado com os alunos quando se trabalha com os meios audiovisuais em sala de aula é fazê-los compreender o filme histórico como uma interpretação, baseada nas experiências e nas ideias das pessoas que os produziram, não o concebendo mais como uma reprodução fiel do passado. Constitui-se então, “[...] uma problemática que relaciona os limites da objetividade da narrativa histórico-fílmica à sua relação com a intencionalidade dos sujeitos que a produzem e a perspectividade a partir da qual a produção se configura” (SOUZA, 2013, p. 218).

Para trabalhar com os sujeitos escolares a construção da narrativa fílmica, é necessário antes de tudo, levá-los a compreender que na história existe uma multiplicidade de propostas explicativas, que fazem parte do conhecimento histórico, e que devem ser trabalhadas em sala de aula para evitar que os estudantes continuem a acreditar que só existe uma verdade dentro da História e o objetivo de quem escreve ou produz esse conhecimento histórico é a busca pela objetividade. Segundo Isabel Barca, existe na história a chamada multiperspectividade, mencionada com Souza, que coloca as explicações históricas como construções, por isso se apresentam tão diversas, pois seguem um ponto de vista particular, imbuído de juízo de valor ligado ao sujeito e ao objeto de sua produção. As explicações na história estão sempre se transformando, de acordo com as novas descobertas no campo da pesquisa historiográfica desenvolvida por vários historiadores.

Para Isabel Barca, todas essas abordagens aceitam a existência de uma multiplicidade de perspectivas em história, principalmente devido aos contextos de produção diferenciados. Para ocorrer essas inúmeras perspectivas, existem critérios intersubjetivos de validação das produções, “[...] o mais consensual é o da consistência com a evidência, entendida como o conjunto de indícios fornecidos pelas fontes sobre o passado. Este critério constitui a linha de demarcação entre uma resposta histórica e uma resposta ficcional” (BARCA, 2001, p. 30). O critério da consistência e fonte histórica deve ser trabalhado com os alunos, mas deve-se sempre distinguir como esses estudantes compreendem a história, fazendo uma demarcação entre a descrição de acontecimentos simples, “[...] que apenas carece de confirmação ou refutação factual; e aquele que se situa no plano da explicação dos factores de uma situação passada que, além de necessitar de confirmação factual, precisa

também de se apresentar como plausível e logicamente satisfatória face ao que conhecemos [...]” (BARCA, 2001, p. 30).

Qual procedimento deve ser utilizado quando há duas respostas consideradas historicamente válidas? Barca aponta que, critérios como a avaliação do âmbito explicativo ou o poder explicativo dos fatores apresentados são frequentemente utilizados na argumentação sobre hipóteses explicativas diferentes, é através da explicação que será possível avaliar qual é mais ou menos adequada. Para a autora, a história dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vistas diferentes (multiperspectividade), utilizando as mesmas fontes, e com o tempo vai se descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspectivas. Isso deve ser trabalhado com os estudantes, para não caírem no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade. Segundo Barca, para trabalhar com os estudantes essas diferentes construções narrativas é necessário instruí-los a se tornarem problematizadores. Com os filmes é possível pensar essa diversidade da história o que possibilita uma reflexão sobre os critérios de legitimação, contribuindo para o raciocínio dos jovens. “Será uma forma de desenvolver as suas competências de seleção e organização da informação, tão necessárias num mundo de informação plural e contraditória” (BARCA, 2001, p.39).

Souza salienta que, a busca pela objetividade esbarra na subjetividade do autor, que é responsável pela organização das fontes, desenvolvimento da pesquisa, atribuição de sentido as suas fontes e a construção de uma narrativa histórica consistente, mas como é um ser humano dotado de interesses e valores que expressam sua relação com o mundo, ocorre no processo de construção do conhecimento histórico certo “partidarismo” que sobrecarrega sua produção de subjetividade, ou seja, as interpretações históricas surgem a partir de todos os fatores citados com a adição da subjetividade do autor que não pode ser isolada ou excluída da narrativa histórica. Segundo Souza, o passado não pode ser recriado tal qual aconteceu, por isso as aberturas que existem entre as fontes precisam ser preenchidas para que a história faça algum sentido, por isso existem perspectivas distintas que são possíveis devido a essas lacunas, e ao mesmo tempo tentam garantir a validade objetiva de sua abordagem.

O argumento de Rüsen é utilizado por Souza para explicar como a subjetividade está diretamente ligada a produção das narrativas históricas e como não deve ser isolada, mas para haver uma qualificação metódica do conhecimento histórico essa subjetividade deve ser controlada, já que a perspectiva de cada autor deve estar embasada em critérios de validação, abertos a confronto com outras perspectivas para garantir o progresso do conhecimento no seu

objetivo maior, a orientação da vida prática. No trabalho do autor é definido três critérios para se pensar a objetividade: pertinências empíricas, normativas e narrativas. Na primeira: “[...] os fatos narrados devem atender à exigência de submissão ao crivo da experiência; é necessário que subsista algo desse passado, do ouvir dizer à documentação; deve dispor de novas experiências para o aprendizado; a alteridade do passado deve potencializar expectativas” (SOUZA, 2013, p. 206). Segundo o autor, existe um convencimento dos alunos quanto a validade das narrativas fílmicas como promotoras da aprendizagem histórica apenas por sua qualificação em relação à pertinência empírica dos relatos históricos.

No caso da pertinência normativa vários critérios são possíveis para qualificar a objetividade histórica, como:

[...] os critérios de verdade que verifica; os modos de avaliação voltados para a vida prática; o lugar social fornece normas de verificabilidade; a discussão intersubjectiva possibilitada pelo relato; a ampliação de pontos de vista sem cair no relativismo; os parâmetros consensuais do método histórico: plausibilidade, reconhecimento recíproco, normas éticas, argumentação racional; a relação com os quadros históricos, que fornecem o sentido de orientação; os esquemas implícitos de ordenamento, que transformam a experiência do passado em conhecimento (SOUZA, 2013, p. 207).

Entende o autor, que os filmes históricos não atendem a todos os critérios, já que o lugar social em que estão inseridos não possui um compromisso com a qualificação científica de seus relatos, por isso a maneira como os jovens compreendem o âmbito normativo das produções fílmicas deve ser levada em conta. Já a pertinência narrativa é assim definida:

[...] os constructos da narrativa fornecem contextos de sentido; a orientação articula modelos de interpretação com a vida prática; deve-se ocorrer a historicização da identidade como processo, o combate à dogmatização, a destruição das naturalizações; a contingência do passado deve ser explicitada como algo consciente; também é preciso que ocorra a ampliação das chances de agir na vida humana; e por fim promover um superávit intencional no agir humano (SOUZA, 2013, p. 207)

Souza argumenta que, os filmes históricos atendem parcialmente a esses critérios, uma vez que contribuem para a orientação dos sujeitos, mas essa orientação é comprometida pelo fato dos relatos não estarem vinculados a critérios de objetividade específicos. Quem produz o relato é o diretor, o produtor ou o cineasta, e esse relato não passa por uma validação metodológica, o que pode levar a uma perspectiva dogmatizadora, o que acaba por influenciar a orientação dos jovens a partir do que veem na tela.

Por isso mesmo, o trabalho com filmes em sala de aula exige a noção de que estes são fontes, e como fontes, trazem uma interpretação da realidade. A multiperspectividade é da natureza do conhecimento histórico, ou seja, a noção de que não existe uma verdade retratada, no caso, no cinema de animação, mas uma versão sobre determinado tema. Contudo, ao mesmo tempo, apenas entender que existem diversas versões de uma mesma temática não garante a construção do conhecimento histórico. Para Barca embora a multiperspectividade caracterize o pensamento histórico, isto não quer dizer que qualquer “versão” histórica seja válida em termos éticos, e por isso mesmo, o aprendizado histórico deve primar pela crítica (BARCA, 2001, p. 30)

Os estudantes apresentam diversos níveis de pensamento histórico, mesmo frequentando a mesma série, os mesmos ambientes e compartilhando gostos em comum. Por isso, além de trabalhar todos os fatores citados até aqui, o primordial em um primeiro momento é entrar em contato com o conhecimento prévio dos alunos. Só através do entendimento das ideias que os jovens já têm vinculado a sua vida é que poderá ser trabalhada a história.

Pelo exposto, podemos entender que tratar os desenhos animados como fonte histórica que retrata a realidade, difere, substancialmente de trata-los como fonte, que implica: a noção de multiperspectividade, a problematização e a contextualização. Ver os desenhos animados como fonte de verdade, seria corroborar a visão deste material, percebê-lo em sua forma literal como fornecedor de informações. Já a noção de fontes históricas, demonstra a compreensão histórica, ou seja, a literacia histórica. Ver os desenhos animados como fonte, por sua vez, ao demandar uma interpretação, reelaboração e (des)construção, implica na concepção de que a mídia não manipula de forma completa, mas suas mensagens são recodificadas pelo público.

## **CAPÍTULO 2**

### **OS SUJEITOS DA PESQUISA**

Vimos no primeiro capítulo a importância que o cinema foi adquirindo ao longo do século XX, momento dos desenvolvimentos tecnológicos, em que a cinematografia se torna popular e possibilita aos espectadores inúmeros olhares sobre o filme. Devido ao grande sucesso que as imagens em movimento proporcionaram, as produções não são só vistas como entretenimento, mas sim capazes de gerar questionamentos, hipóteses e interpretações, e acabam se tornando fontes para o trabalho do historiador. Vimos também a relação dos filmes com a formação do conhecimento histórico, que permitem múltiplas propostas explicativas e quando trabalhadas em sala de aula levam os estudantes a questionarem a veracidade de uma única narrativa. Com o advento da internet, tornou-se muito mais fácil ter acesso a todo tipo de informação e entretenimento, notícias, músicas, filmes e livros são acessados em segundos pelos celulares e esse meio está muito presente na vida dos jovens. Veremos neste segundo capítulo quem são esses alunos, sua religião, seus gostos e meios de informação que podem influencia-los na forma como sabem e escrevem a história.

“Jovens são todos iguais, são imaturos, irresponsáveis, estão vivendo a fase da ‘aborrescência’”. Todo mundo já ouviu essa frase, seja de pais, parentes, professores ou qualquer pessoa com maior experiência de vida. Tornou-se senso comum dizer que todos os adolescentes são iguais, devido ao fato dos jovens passarem pela mesma fase de transição biológica, chamada adolescência. No entanto, para nós, a adolescência como categoria histórica implica em desconstruir determinados preconceitos. Existe uma tendência em nomeá-los de forma pejorativa e anistórica. Há que se verificar quem são estes sujeitos, reconhecendo sua voz. Para se entender como os jovens formulam suas ideias, primeiro é necessário compreender o meio em que vivem e suas características. Nesta mesma direção, em algumas linhas de pesquisa se entende a cognição histórica dos jovens de forma como se a faixa etária tivesse relação direta com o entendimento histórico. Contudo, pesquisas recentes, em especial no campo da Educação Histórica, vêm rompendo com esta ideia. As condições socioeconômicas, os códigos culturais do estudante configuram-se em variáveis que devem ser consideradas nos resultados das pesquisas, pois são contextos que podem influenciar no modo de entender a si, os outros e o mundo.

Enfatizamos neste capítulo uma discussão que questiona a noção de que o jovem ou o adolescente sejam um “sujeito universal”. Isto em razão de que este entendimento tem

implicações sobre o modo como se vê o ensino e o aprendizado histórico, pois subentende que estes jovens ou adolescentes passariam pelas mesmas etapas de desenvolvimento da cognição histórica, pois seriam os mesmos em todos os contextos. Em outras palavras, o preconceito em relação ao sujeito jovem ou adolescente, pode incidir sobre a forma como acreditamos que estes constroem o conhecimento histórico.

Por fim, ressaltamos o universo cultural do jovem e a noção que apresentam sobre a história narrada pelos desenhos animados de *Walt Disney*, sem que, por ora, se destaque a questão da interpretação de fontes históricas. Consideramos um *estudo piloto*: uma sondagem para conhecer melhor os sujeitos envolvidos nesta pesquisa e como preparação para o *estudo principal* que tem como objetivo saber se os alunos entendem os desenhos como fonte histórica. No terceiro capítulo, os mesmos estudantes respondem outro questionário produzido conforme as respostas deste primeiro, enfatizando a apropriação dos desenhos como fonte histórica ou não.

### **2.1. Pensando o jovem estudante como sujeito do conhecimento.**

Nesta parte da pesquisa, primeiro retomamos o conceito de juventude e adolescência como construção social, para depois relacionarmos o preconceito em relação a este sujeito com a ideia de que a mídia o manipula. Enfim, relacionamos estas noções com o campo investigativo da Educação Histórica, pois neste não se parte de uma ideia pré-formada sobre quem é e o que pensa o jovem ou adolescente estudante. Antes: se parte do sujeito, de suas ideias prévias, de suas representações e práticas para poder refletir sobre o ensino e aprendizado histórico.

Esse tipo de abordagem qualitativa vem sendo muito utilizada no campo do Ensino de História, e chama a atenção dos pesquisadores que se envolvem com pesquisas de determinados grupos, seja através de uma observação direta ou através de uma análise de ideias. Segundo Dafna Lemish (2009), que levanta a abordagem qualitativa com crianças, mas que também pode ser utilizada com jovens, já que se trata de um método de pesquisa, aponta que os estudos conduzidos através desse processo presumem que os indivíduos acabam agindo de forma subjetiva por meio de maneiras significativas as quais expressam suas próprias perspectivas, visões de mundo e autoimagem. O método qualitativo coloca o “objeto” de estudo como capaz de dar sentido ao mundo através de sua interação com ele.

O objetivo desse tipo de pesquisa não é provar ou apontar verdades, mas sim descobrir, compreender como as ideias são formadas, essa é a maior preocupação, por isso se

trata de um método indutivo. Sobretudo, o “objeto” da pesquisa é valorizado na sua subjetividade, desta forma rompe com “um preconceito: a pressuposição de que todas as crianças são iguais, quando na realidade elas não o são”. (LEMISH, 2009, p. 107).

Na pesquisa qualitativa não existe a possibilidade de um significado se colocar como único e universal para todos os envolvidos, o que existe é um significado formado através da interação de cada jovem com o mundo, suas ideias e perspectiva são diferentes. Segundo Lemish, não existe um significado exclusivo para um caso de amor em uma novela, nenhum significado definido para um desenho animado, mas apenas significados construídos na experiência de quem os assistem. Todas as experiências vivenciadas pelos jovens, no seu próprio dia a dia, são importantes para esse tipo de pesquisa, até mesmo os momentos de descontração, ouvindo música, lendo um livro ou vendo um filme, pois isso levanta as suas características e o universo em que está inserido, levando a compreensão por parte do pesquisador da forma a qual esse jovem expressa suas ideias e como as mesmas se formam.

Neste tipo de pesquisa, pesquisador e pesquisado se “equivalem”, na medida em que “ambos estão envolvidos na interação da pesquisa que afeta aos dois” (LEMISH, 2009, p. 109).

Como já dissemos na parte introdutória deste trabalho, nos pautamos no que se denomina “teoria fundamentada” (*Grounded Theory*), pois nesta, é na trajetória de pesquisa que vai se pensando e selecionando metodologias, temas e grupo de sujeitos a serem investigados, que possam dar conta do objetivo da mesma. É também no processo da pesquisa que vai se criando categorias de análise partindo das respostas, depoimentos, conversas dos estudantes. Vai-se construindo a teoria à medida que a pesquisa se desenvolve, segundo os dados obtidos, categorização de dados e saturação teórica: “Dessa maneira, o pesquisador coleta, codifica e analisa seus dados. Com base na análise dos primeiros casos, decide qual o próximo dado a coletar e onde encontrá-lo. Na medida em que o pesquisador compara vários casos, a teoria vai emergindo” (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p.77). Uma teoria considerada “substantiva”, ou seja, aquela que representa o mais próximo possível da realidade dos sujeitos da pesquisa, e, “saturada”, quando nenhum dado adicional contribuirá mais para a compreensão do fenômeno (MARTINS; THEÓPHILO, 2009, p.76-77).

### **2.1.1. A juventude ou a adolescência como construção histórica.**

Se pensarmos em outros momentos históricos ou em outras culturas, a chamada adolescência não existe como em nossa sociedade contemporânea. Mesmo em nossa

sociedade, dependendo da classe social, da diversidade cultural, o jovem não seria o mesmo. Podemos então dizer que a adolescência é uma construção sociocultural. As divisões entre infância, adolescência, idade adulta e velhice são construções, e, portanto, podem ser desnaturalizadas e/ou “historicizadas”. Seremos sempre o jovem ou o velho de alguém. Segundo Pierre Bourdieu, os cortes em classes de idade ou gerações variam e são constantes objetos de manipulação, até por que a juventude, a qual este estudo se refere, costuma ser tratada como uma unidade social, com os mesmos interesses que se ligam a uma idade definida biologicamente. Este fato, segundo o autor, já se constitui como uma manipulação.

[...] temos um universo da adolescência, no sentido verdadeiro, isto é, da irresponsabilidade provisória: estes jovens estão numa espécie de *no man's land* social, são adultos para algumas coisas, são crianças para outras, jogam nos dois campos. É por isso que muitos adolescentes burgueses sonham em prolongar a adolescência: é o complexo de Frédéric de *Éducation Sentimentale* que eterniza a adolescência (BOURDIEU, 1983, p. 3).

Na contemporaneidade existe uma diferença entre esse período biologicamente definido e vivido por pessoas de condições sociais diferentes, por exemplo, um jovem que sempre teve uma boa condição de vida, brincou quando criança, estudou e teve todo o suporte que sua família pôde dar, enquanto do outro lado encontra-se um jovem que pelas condições em que sua família viveu, não teve as mesmas oportunidades, para ajudar seus pais começou a trabalhar desde muito novo e muitas vezes nem soube o que era infância ou adolescência. Segundo Bourdieu, um dos fatores desta confusão das oposições entre as juventudes de diferentes classes é o fato de diferentes classes sociais terem tido acesso de forma proporcionalmente maior ao Ensino Médio nas últimas décadas<sup>7</sup>. O que significa que a escola se torna a marcadora da adolescência, na medida em que uma parte dos jovens que não tinham acesso à adolescência ter acesso a este “meio termo” – nem criança e nem adulto -, ao serem inseridos no Ensino Médio.

Maria Rita de Assis César explica que, segundo o discurso formado pela psicopedagogia, tudo se passa como se a adolescência fosse constituída por um conjunto de determinações ou qualidades imutáveis, motivo pelo qual se recorre a uma compreensão biologizante, essencialista e inquestionável desse suposto substrato natural.

Ao longo dos séculos XIX e XX, os mesmos discursos científicos que apreenderam ou inventaram esses objetos recriaram as instituições apropriadas para o seu amparo

---

<sup>7</sup> Bourdieu refere-se ao ensino secundário e secundarista. No Brasil, Ensino Médio.

e a sua vigilância, tais como as escolas seriadas e secundárias, as instituições jurídicas e correccionais especialmente desenhadas para a infância e a juventude, bem como um novo modelo de família, a família burguesa, centrada na educação de seus filhos (CÉSAR, 2008, p. 36).

A adolescência foi estabelecida na passagem do século XIX para o XX como uma fase em que os jovens deveriam começar a se ajustar para se tornar um adulto ideal, as dificuldades enfrentadas pelos mesmos para chegar ao seu objetivo foram tidas como responsáveis pelo temperamento difícil que deveriam enfrentar.

O surgimento da adolescência está ligado, nesta perspectiva anistórica, à delinquência juvenil, ao comportamento explosivo, à procura pelo sexo, pelas drogas. No início reconhece-se a infância como algo a se investigar, mais tarde aparece a adolescência, como uma necessidade de “[...] um contínuo e cuidadoso investimento físico, pedagógico e moral com o intuito de produzir um adulto ideal” (CÉSAR, 2008, p. 36). Disciplina era o que se buscava na época, e para que esses “protótipos” de adultos ideais alcançassem esse objetivo era preciso um processo de normatização dos corpos, “[...] família e escola, com o auxílio da medicina higienista e das práticas disciplinares da ortopedia educacional, representaram a possibilidade de delinear o modelo do adulto ideal a ser produzido: caucasiano, heterossexual, reprodutivo, livre de doenças e anomalias” (CÉSAR, 2008, p. 43). A análise da adolescência como um problema a ser investigado só foi possível, segundo César, no contexto da invenção da família nuclear moderna e do desenvolvimento da escolarização compulsória, que poderiam se tornar tanto causa como *locus* de prevenção dos dilemas juvenis.

Segundo a psicopedagogia, o conceito de adolescência se encaixa num desenvolvimento da sociedade industrial contemporânea, levando em conta o processo de maturidade dos indivíduos para se tornarem maduros o suficiente para entrar no mercado de trabalho. Foram as ciências médicas e a psicopedagogia que a descobriram e tiveram a ideia de estudá-la, com o objetivo de normatizar seu comportamento, “[...] demarcando-a em relação à noção de maturidade livre de conflitos, entendidos como “coisas da adolescência”” (CÉSAR, 2008, p. 48).

No quadro das pesquisas contemporâneas, persiste esta forma pré-conceituosa de perceber o adolescente: “[...] concepções e metodologias de pesquisa da adolescência baseadas nos pressupostos que a fundaram como um problema e obsessão apenas contribui para a reduplicação das perplexidades e dificuldades que os próprios trabalhos pretenderam sanar” (CÉSAR, 2008, p. 18). Nos reportando para o ensino e aprendizado histórico, as pesquisas que se centram em *como* ensinar, já partem do pressuposto que este estudante,

jovem ou adolescente, precisa ter estímulos, recursos didáticos, motivações suficientes para despertar seu interesse, ou seja, já tem em mente uma ideia de como seria este sujeito: desmotivado, desinteressado, indisciplinado, etc. A pesquisa no campo da Educação Histórica inverte esta abordagem, pois parte da busca em compreender como é o sujeito, como ele aprende, o que ele pensa, quais são suas ideias históricas, para posteriormente refletir sobre as metodologias apropriadas para este sujeito (BARCA, 2008, p. 24).

Embora se aponte que são as ciências psicológicas e pedagógicas dos séculos XIX e XX entendiam os problemas dos adolescentes como associados a qualquer jovem, somente por estarem vivenciando a mesma etapa biológica, José Machado Pais assinala que até mesmo nos dias de hoje continuam a ser valorizados determinados marcadores de passagem para a chamada idade adulta, como é o caso da obtenção de um emprego, do casamento ou do nascimento do filho (PAIS, 2009, p. 372). Segundo o autor, as trajetórias de vida são singulares, mas inscrevem-se em regularidades que têm marcas culturais. As fases de vida – e as representações que delas se têm – são uma clara expressão dessas regularidades. Se existem fases de vida é porque se encontram sujeitas a regularidades, embora cada indivíduo possa viver singularmente o seu próprio curso de vida.

Se pensamos a juventude como unidade social, a tendência é de perceber que esta constrói o conhecimento sempre da mesma forma, cumprindo as mesmas etapas. O que defendemos é que a chamada adolescência não deve ser vista de forma essencialista, homogeneizada. Como construção histórica, atualmente ela se define por características conforme lugar, classe, gênero, religião, etnia, etc. Em outras palavras, para saber como é o jovem que integra esta pesquisa, há que se adentrar em seu universo sócio histórico, sem que se produza uma preconceção ou preconceito deste. Existem modos de viver e de pensar plurais quando se trata da juventude, assim como existem elementos que unem esta diversidade. José Machado Pais (2003) entende a juventude como construção ao mesmo tempo sociológica (da ciência da sociologia) e social (da sociedade), ou seja, a juventude é representação, ou mesmo mito, mas também realidade, já que ambas as construções partem de uma realidade material e social. Ainda, argumenta o autor que uma incide sobre a outra. Portanto, a juventude como o autor a expressa seria uma construção histórica acerca da fase da vida e idade e, ao mesmo tempo, vivência dos indivíduos e modos de ver tais vivências, que variam também lugar e período.

### 2.1.2. O estudante como sujeito manipulável.

Uma visão preconceituosa sobre a adolescência, por vezes se justapõe a uma visão preconceituosa quanto à mídia. Esta, não apenas manipularia, mas prejudicaria o chamado adolescente. A mudança na construção do conceito de infância e adolescência que ocorreu nos Estados Unidos durante o final do século XIX e início do século XX criou um clima em que os adultos começaram a entrar facilmente em um pânico moral com relação à cultura dos jovens. Um estudo nos Estados Unidos mostrou que, as novas tecnologias da informação, aliadas ao cinema, televisão, rádio, foram acompanhadas de discussões sobre o impacto desses novos “educadores” na vida dos jovens, a preocupação com o que se passava na tv, ou como os videogames podem influenciar o uso da violência como algo natural levou os adultos a um pânico moral, e começaram a questionar essa cultura juvenil que se mostrava muito diferente de tudo que conheciam até então (MAZZARELLA, 2009, p. 70). Até mesmo os estilos de se vestir foram questionados como algo prejudicial, como exemplo, os góticos.

Segundo Mazzarela, a cultura adolescente centrada na mídia teve seu auge durante a década de 1950, a “inocência” da infância versus uma juventude mais “rebelde”, causou um choque entre os adultos que testemunharam a nova aparência, jargão e lazer dos jovens a rotular tais comportamentos como delinquentes. Acreditava-se que a cultura midiática, que entendiam ser cultura de massa, seria responsável pela maneira como os jovens vinham se expressando. Tudo era motivo, principalmente na década de 1950, para os adultos temerem um comportamento inadequado dessa juventude. Até mesmo as histórias em quadrinho entraram em debate, pois acreditava-se que a violência transmitida pelas histórias, principalmente de super-heróis, faria com que os jovens quisessem bater nas pessoas ou demonstrar qualquer tipo de comportamento explosivo ou agressivo.

As histórias em quadrinhos, nos Estados Unidos, na referida data já mencionada, chegaram a ser proibidas de serem comercializadas caso houvesse muitas cenas de horror e crime. Pais, políticos, educadores e até mesmo a igreja temiam que a juventude não saberia discernir o que está exposto ali com a vida real. A cultura midiática era vista como esfera que moldava os jovens e o temor aumentava nos adultos.

Com base nas autorregulações impostas pelo Código das Revistas em Quadrinhos, “todas as cenas de horror, matança excessiva, crimes sangrentos ou horrendos, depravação, luxúria, sadismo e masoquismo... mortos-vivos, tortura, vampiros, assombrações, canibalismo e lobisomens estavam proibidos, assim como os títulos que contivessem as palavras horror ou terror” (MAZZARELLA, 2009, p. 74.).

Não é a mídia que manipula os sujeitos jovens. É a mídia que constrói a ideia de que os sujeitos jovens são manipulados, ajudando a criar a imagem da delinquência juvenil. Por mais que pertençam a um mesmo universo cultural e passem pela mesma “fase” chamada adolescência, os jovens não são uma massa que pensa e age da mesma forma, pois cada um tem uma história e uma condição diferente, seja ela econômica, religiosa, social ou étnica.

Para Henry Giroux, no contexto norte americano, existiria uma “política representacional, alimentada por degradantes descrições visuais dos jovens, apresentados como criminosos, sexualmente decadentes, enlouquecidos por drogas e analfabetos”, divulgada pela mídia, em especial, pelo cinema, em concomitância com a crescente indiferença das políticas públicas norte-americanas em relação aos adolescentes – mais do que em relação às crianças, principalmente, no que diz respeito à educação e à saúde (GIROUX, 1996, p.124-125). Citando alguns filmes<sup>8</sup>, o autor nos mostra a juventude representada de forma patológica, em que o vazio moral e a extrema indiferença em relação ao futuro caminham juntos, ou então, que retratam uma juventude de “anti-intelectualismo”<sup>9</sup> (GIROUX, 1996, p. 126). Em especial, o autor analisa o filme “Kids”<sup>10</sup>, em que a juventude é mostrada “como se vivessem em um vácuo histórico, político e cultural” (GIROUX, 1996, p. 129).

### **2.1.3. Educação Histórica: os estudantes como sujeitos historicamente situados.**

Como dissemos, o campo investigativo da Educação Histórica rompe com a ideia pré-concebida de como os agentes escolares pensam. Por isso mesmo, por entender o sujeito como protagonista de seu conhecimento, é o sujeito que se configura como foco da pesquisa. Para Isabel Barca, o pressuposto teórico da Educação Histórica, a pesquisa em cognição histórica, tem como pilar a natureza do conhecimento histórico. Como pressuposto metodológico “ a análise de ideias que os sujeitos manifestam em e acerca da História através de tarefas concretas”. Neste sentido, os estudos da Educação Histórica “distanciam-se assim de um critério generalista de categorização de pensamento em níveis abstratos ou concretos, que foi estabelecido com os contributos de Piaget e Bloom tendo como base as características das ciências “exatas” como a Física e a matemática” (BARCA, 2001, p. 13). Ao romper com a ideia de que a cognição se dá conforme determinadas etapas universais, esta perspectiva

<sup>8</sup> Como *River's Edge* (Juventude Assassina - 1987), *My Own Private Idaho* (Garotos de Programa – 1991) e *Natural Born Killers* (Assassinos por Natureza – 1995).

<sup>9</sup> Como *Wayne's Word* (Quanto Mais Idiota Melhor – 1992), *Dazed and Confused* (Jovens Loucos & Confusos – 1993), *Dumb and Dumber* (Debi e Lóide: dois idiotas em apuros – 1995).

<sup>10</sup> : Kids, direção de L. Clark (1995).

também rompe com a ideia essencialista do estudante como criança, jovem ou adolescente, que aprende história em acordo com a etapa cognitiva em que se encontra.

Isabel Barca questiona visões essencialistas ou generalistas que fixam as etapas do conhecimento histórico e aponta a problemática de se pensar assim:

[...] estes estudos generalistas conduziram alguns autores a concluir que a História era complexa demais para ser estudada por alunos com idades inferiores a 16 anos. Tais afirmações forneceram nos anos 70 e 80, argumentos contra a inclusão da História no currículo de escolaridade obrigatório, enquanto disciplina autônoma, substituindo-a por uma área integrada de Estudos Sociais ou Ciências sociais (como atualmente na Espanha e nos Estados Unidos) (BARCA, 2001, p. 13).

No Brasil, a substituição das disciplinas escolares de História e Geografia no 1º grau pela disciplina escolar de Estudos Sociais, seguiu a mesma justificativa. Na direção de uma “forma restritiva de interpretar a teoria piagetiana”, foi explicado pelo fato de que somente a partir de dezesseis anos o aluno estaria em estágio apropriado de desenvolvimento do pensamento formal para alcançar a compreensão dos conceitos históricos, em especial de temporalidade. Assim, entendia-se que como a aquisição do raciocínio hipotético-dedutivo em história apresentava-se como mais difícil de adquirir do que a dos conceitos físico-matemáticos, a introdução da história na escola deveria ser retardada ao máximo (BITTENCOURT, 2000, p. 132-133). Na perspectiva da Educação Histórica, ao questionar a linha evolutiva da cognição histórica, entende-se que “o desenvolvimento do pensamento histórico precisa ser objeto do ensino de História desde os anos iniciais do ensino fundamental”, isto, porque se prioriza a promoção do pensar historicamente, partindo das relações que os sujeitos têm com os conceitos ou conteúdos em que a referência é a ciência da história (CAINELLI; BARCA, 2015, p. 1215). Desta forma, a superação da concepção de aprendizagem fundamentada somente no desenvolvimento da maturidade biológica é ressaltada, usando como referencial a Educação Histórica, que só pode ser mudado aquilo que conhecemos e “para promover um conteúdo histórico estruturante que não valorize apenas a reprodução pouco refletida de conteúdos e temáticas curriculares, mas também a formação da consciência histórica” (CAINELLI; BARCA, 2015, p. 1212).

Segundo Barca, desde a década de 1980 o enfoque investigativo da pesquisa educacional tem passado de questões mais genéricas, do tipo “como se desenvolve a aprendizagem” para questões que requerem um enfoque disciplinar do tipo “como são compreendidos os conceitos de uma área do saber” (BARCA, 2001), p. 14). Enquanto que

outras abordagens entendem que há uma “evolução” da cognição segundo um critério biológico, natural, fixo, estudos da Educação Histórica entendem que o critério para a progressão em História não deveria ser o da quantidade de conceitos substantivos adquiridos, nem a maturidade cognitiva do sujeito conforme sua etapa biológica, mas sim o progresso alcançado a nível de pensamento histórico que os estudantes constroem. Este “nível” é conseguido conforme diversos fatores, que não são naturais ou biológicos, mas histórico-culturais. Na concepção de progressão do pensamento histórico, em que este é visto por “níveis de elaboração” que são oscilantes – uma criança pode ter uma explicação mais elaborada que um adolescente, e, conforme a temática, um sujeito pode em um momento ter uma explicação histórica descritiva e em outro momento mais elaborada. Mas, principalmente, as noções históricas dos sujeitos são compreendidas, analisadas e categorizadas por intermédio da epistemologia, teoria e metodologia da história (BARCA, 2011, p. 25).

Em resumo, diferente de determinada leitura dos escritos de Piaget, cujo pilar seria a evolução cognitiva do sujeito, a Educação Histórica procura perceber a complexidade da cognição histórica rompendo com a visão estereotipada das “fases” de desenvolvimento cognitivo que segue parâmetros de “progresso” pautados na esfera biológica, e passa a considerar a cognição, historicamente, ou seja, como situada conforme os contextos histórico-culturais de sua produção (BARCA, 2001, p. 15). Neste sentido, procura-se compreender “os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem em História, examinar as relações entre suas ideias tácitas (ideias que os alunos constroem a partir de suas vivências) e os conceitos históricos quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica (por exemplo, interpretação das fontes) [...] (BARCA; GAGO, 2001, p. 242) e não se o desempenho do aluno confere com um padrão pré-estabelecido de aprendizagem histórica.

## **2.2 O universo cultural dos sujeitos da pesquisa.**

Considerando estes três estereótipos apontados: em relação ao sujeito adolescente ou jovem; quanto à suposta manipulação de tais sujeitos pela mídia e a noção de que haveria etapas que todo sujeito naturalmente passaria para desenvolver a cognição histórica, consideramos que seria importante saber quem são nossos sujeitos da pesquisa, o que pensam, para adiante entender se o universo sociocultural destes pode de alguma forma incidir sobre suas respostas sobre os desenhos animados de *Walt Disney*. Resolvemos também descrever algumas práticas da escola, para que se tenha ideia do contexto de vivência do aluno.

Esta pesquisa foi realizada com sujeitos de três oitavas séries da escola estadual Drº Lourenço de Almeida Senne, de Marília/SP. Os dados levantados não dizem respeito a turma toda, pois o período de coleta foi realizado próximo ao fim do primeiro semestre letivo, o que implicou em redução do número de estudantes pesquisados, ou seja, este primeiro momento da pesquisa não diz respeito a todos os alunos das oitavas séries da escola.

Os estudantes participantes da pesquisa frequentam a escola estadual Drº Lourenço de Almeida Senne, que conta somente com o Ensino Fundamental e é considerada uma das melhores da cidade, existindo uma lista de espera de alunos. Sua sede possui oito salas de aula, um laboratório de informática, biblioteca, sala de multimídia com data show, televisão de tela plana, *home theater* e aparelho de DVD. Todas as salas possuem ventilador, além de grandes janelas que deixam o ambiente mais claro e arejado. Ao longo do ano de 2015 a escola entrou com um projeto de substituir os antigos quadros negros e giz por lousas brancas e canetões coloridos.

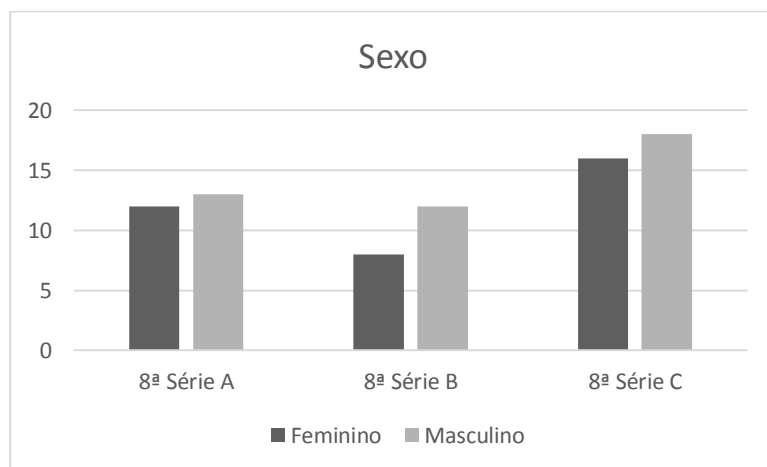
A direção é muito rígida quanto ao uso do uniforme (que se constitui somente da camiseta com o nome da escola) e caso ocorra algum imprevisto em que o aluno não apareça de uniforme os inspetores emprestam algumas camisetas que ficam no estabelecimento como “emergência”. O uso de celulares é extremamente proibido e tanto a direção quanto a coordenação se preocupam muito com isso, por isso resolveram comprar algumas caixas para todas as séries, cada uma com sua identificação, para serem usadas em todas as primeiras aulas da semana, esse sistema funciona da seguinte maneira: o aluno representante é responsável por recolher todos os celulares e guardar nessa caixa com cadeado que só será aberta na última aula e nos minutos finais. Esse sistema foi desenvolvido para evitar o uso indevido do celular que pode prejudicar tanto o aprendizado quanto expor os professores em sala.

A escola conta com um corpo docente envolvendo professores que também lecionam em redes particulares, conta ainda com direção, coordenação, inspeção, secretaria, funcionárias que trabalham na cantina, na limpeza, entre outros. A alimentação dos estudantes é bem diversificada, não ocorre a repetição dos alimentos durante a semana e todos os dias alguma fruta é servida junto com os pratos. Quanto a condição social, a maioria dos alunos que chegam à escola se enquadram na classe média e poucos são aqueles que exibem uma condição de vida baixa. Essa conclusão é possível, principalmente, quando ocorre a mudança de escola para o prosseguimento dos estudos, quando vários alunos costumam procurar as redes particulares. Contudo, alguns códigos culturais nos permitem dizer que os alunos são

mais de classe média: tênis, mochilas, celulares, acessórios, etc., todos de marcas relativamente de alto custo.

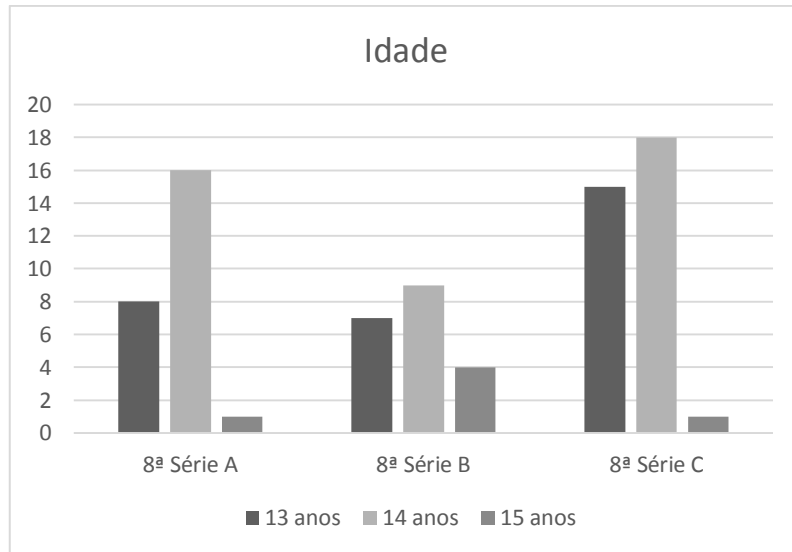
Todas as turmas envolvidas nesta pesquisa apresentam, de certa forma, a mesma característica, vários estudantes considerados pelo corpo docente como bons e alguns alunos mais fracos ou muito desinteressados. A partir de várias observações ao longo do ano é possível ver que a 8ªA apresenta o maior número de alunos com alto rendimento nas provas com médias de oito ou mais e com grande participação em sala de aula. A 8ª B possui poucos alunos com essa média, enquanto na 8ª C a grande maioria é mediana, não participam muito durante as aulas e apresentam mais desinteresse do que as outras duas turmas. Essa conclusão foi tirada baseada no período letivo em que a pesquisadora esteve nessa escola para substituição. Foram alguns meses, e também só se aplica a disciplina de história, já que não se observou outras aulas de outras disciplinas.

Para os alunos participantes da pesquisa foi elaborado um questionário contendo questões relacionadas às suas preferências e também a suas ideias históricas. As respostas foram categorizadas e colocadas em gráficos para facilitar a visualização e a análise.



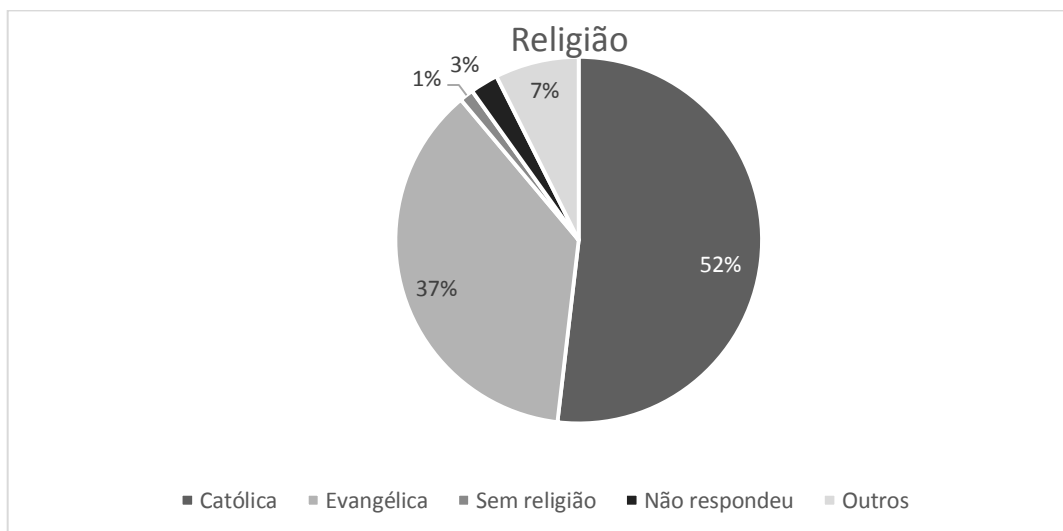
**Gráfico 1: Divisão dos alunos por sexo**

As salas de aula possuem de 30 a 35 estudantes, variando pouco entre os sexos, como se pode ver através do gráfico. A 8ª série B apresenta uma maior variação, mas isto só ocorreu devido ao fato de alguns alunos terem faltado no dia da pesquisa, sendo que esta foi a sala com maior número de ausência desse dia. No dia a dia a quantidade de meninas e meninos é bem equilibrada.



**Gráfico 2: Divisão dos alunos por idade**

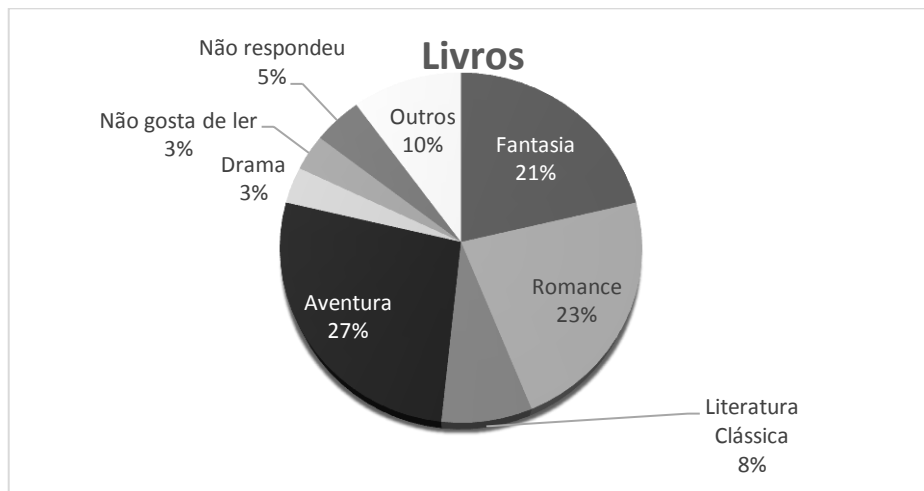
Em relação a idade, percebe-se que a maioria dos alunos apresenta 14 anos, idade considerada condizente à 8ª série. Alguns ainda apresentam 13 anos, o que sugere que ainda farão 14 anos ao decorrer do ano ou pode acontecer de algum aluno estar adiantado também. Nas salas estudadas aparecem alguns estudantes com 15 anos, fato que pode ocorrer por repetência ou aniversários após o meio do ano.



**Gráfico 3: Religião dos alunos**

No que concerne a religião, já era esperado um destaque ao catolicismo (52%) e ao protestantismo (37%), devido ao fato de serem as religiões predominantes no Brasil. Um ou outro aluno disse pertencer a outra religião, como messiânica, Testemunha de Jeová e

espírita, encaixados na categoria “Outros” (7%). Pouquíssimos foram os estudantes que disseram não ter religião, se classificando como ateu ou agnóstico (1%).



**Gráfico 4: Livros prediletos dos alunos**

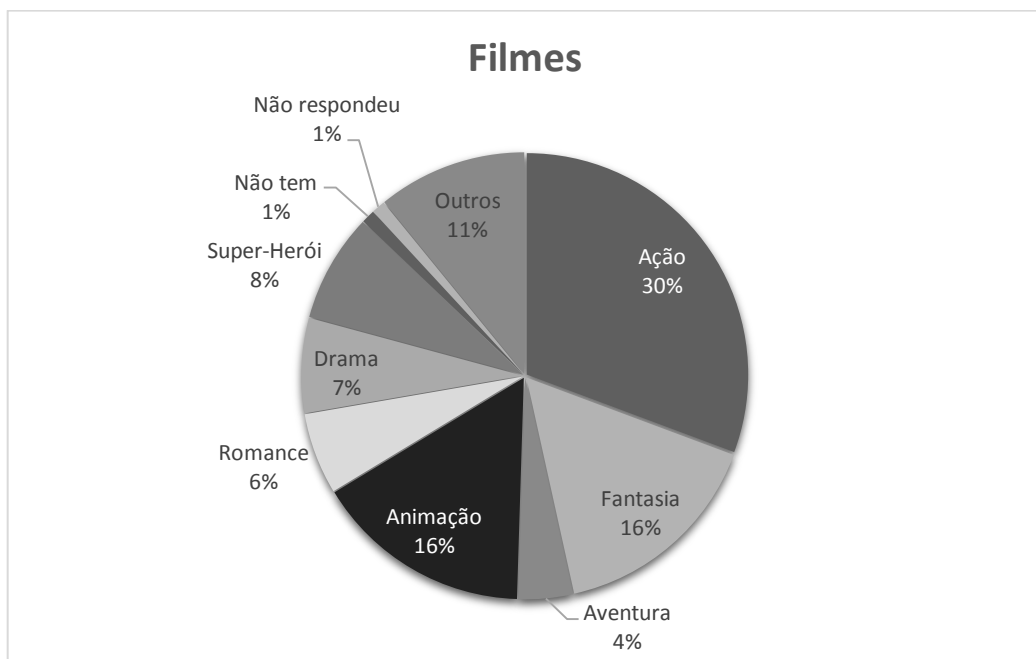
Pelo fato dos jovens pertencerem a um mesmo universo cultural, apresentam gostos semelhantes no que diz respeito a livros, filmes e músicas. O gênero favorito, no que tange a leitura, foi aventura (27%), englobando livros como: *Hugo Cabret*, *Jogos Vorazes*, *Sangue Fresco*, *Diário de Um Banana* (este foi citado por muitos estudantes, e é o mais emprestado da biblioteca), *Divergente*, *Rei Arthur*, *O Homem que Calculava*, *O Fabricante de Terremotos*, *As Aventuras de Ellie Rabisco*, entre outros. Em segundo lugar aparece a categoria romance (23%), englobando livros como: Quase todos os livros do John Green<sup>11</sup> (*Quem é você Alaska*, *Cidades de Papel*, *A Culpa é das Estrelas*, *O Teorema Katherine*) e *50 Tons de Cinza*<sup>12</sup>. A terceira categoria mais citada foi fantasia (21%), englobando livros como: *Harry Potter*, *Percy Jackson*, *Como Treinar seu Dragão*, *Ordem dos Arqueiros*, *Instrumentos Mortais*, entre outros. Apesar de grande parte da leitura predominante ser *blockbuster* norte-americano, aparecem alguns casos de clássicos, como as obras de Shakespeare, *Odisséia*, *Escaravelho do Diabo*, *O Seminarista*, *Dom Casmurro*, *O Pequeno Príncipe* e até mesmo biográfico, como é o caso do *Diário de Anne Frank* (10%). Percebemos que alguns livros são indicação de leitura de professores, em especial, de Língua Portuguesa, no entanto, a maioria dos livros citados não correspondem à indicação de leitura escolar. É possível afirmar que para esta faixa etária – 13 a 15 anos –, os alunos apresentam um conjunto de leituras de obras

<sup>11</sup> John Green escreve livros para a faixa etária entendida como juvenil, tomando problemáticas complexas como câncer, morte, suicídio. Ou seja, o autor trata de temas em geral considerados não condizentes aos “adolescentes”.

<sup>12</sup> Este livro é destinado aos adultos, por ser erótico.

bem complexas. Os livros de John Green, por exemplo, tratam de temas densos como câncer, suicídio e depressão, e apresentam uma disposição textual bem elaborada.

A escola possui um projeto de leitura com todos os alunos, incentivando-os a se aproximarem mais do universo dos livros, por isso, em sua biblioteca possui uma grande variedade de livros, dos clássicos aos mais recentes. Dentro da sala de aula sempre tem algum estudante engajado na leitura, como observado. Desde o 6º ano são incentivados a participarem desse projeto, o que ajuda a melhorar o nível de leitura e interesse dos alunos.

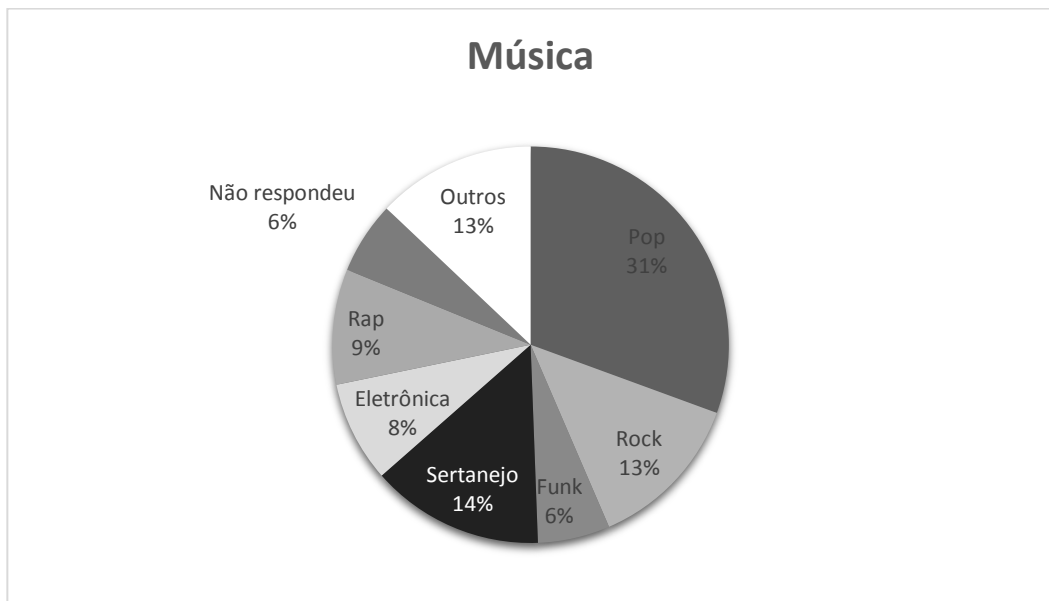


**Gráfico 5: Filmes prediletos dos alunos**

Em relação aos filmes as categorias mudaram um pouco, em primeiro lugar aparecem as produções de ação (30%): *Velozes e Furiosos* (muito citado, principalmente por ser o último da série e pela morte do ator Paul Walker), *Transformers*, *Herbie Meu Fusca Turbinado*, *Círculo de Fogo*, *Duro de Matar 4.0*, *O Magnata*, *O livro de Eli*, *Quebrando Regras*, *Rock*, *Matrix*, *Gigantes de Aço*, entre outros. Em segundo lugar aparece animação (16%): *Mulan*, *Frozen*, *Shrek*, *Como Treinar seu Dragão*, *Toy Story*, *Valente*, *Monstros S. A.*, *Coraline e o Mundo Secreto*, *Enrolados*, *Cinderela*, *Operação Big Hero*, entre outros. Empatado no segundo lugar está o gênero fantasia (16%): *Fúria de Titãs*, *Hobbit*, *Harry Potter*, *Crepúsculo*, *Homem Bicentenário*, *A Princesinha*, *Ted*, *Crônicas de Nárnia*, entre

outros. Foram citados também vários filmes de super-heróis, como *Vingadores* e *Batman*, além de terror e comédia (11%).

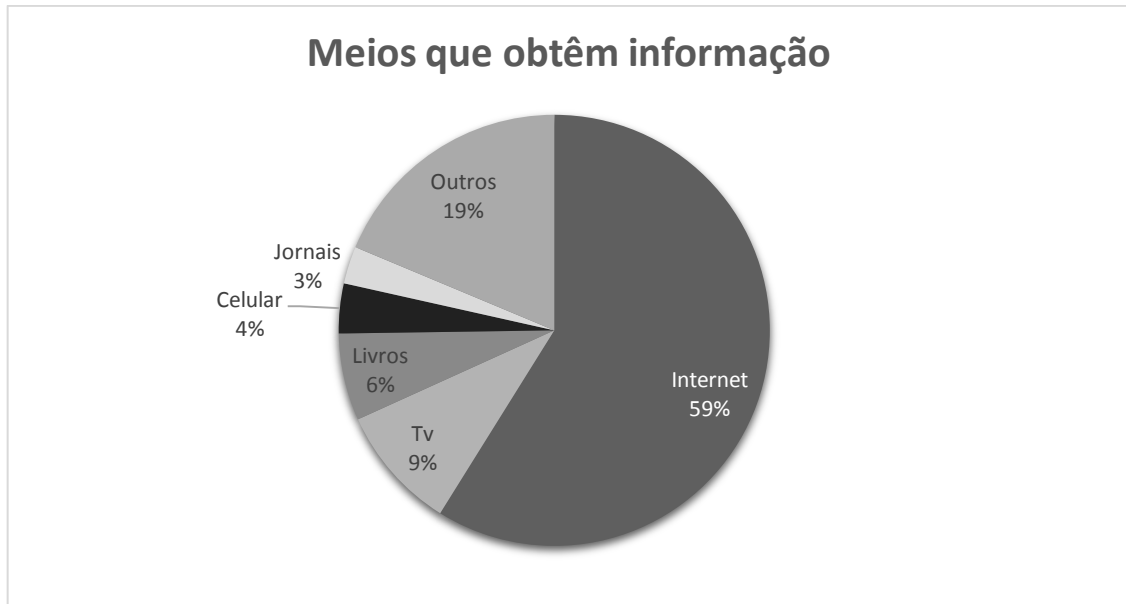
A maioria dos filmes citados são sempre aqueles com numerosos efeitos visuais e com atores famosos, próprios dos filmes de maior circulação comercial. Percebe-se que os estudantes gostam do apelo visual das produções.



**Gráfico 6: Músicas prediletas dos alunos**

Sobre a música, os jovens apresentam um consenso, a música pop (31%) é a preferência, artistas como: *Justin Bieber*, *Wiz Khalifa* (com a música *See You Again*, do filme: *Velozes e Furiosos*), *Calvin Harris*, *Manu Gavassi*, *Maroon 5*, *One Direction*, *little mix*, *Beyoncé*, *One Republic*, *Avril Lavigne*, *Taylor Swift*, entre outros, estão presentes nas *playlists* dos estudantes. Em seguida aparece o sertanejo (14%), com: Henrique e Juliana, Luan Santana, Lucas Lucco, Jorge e Mateus, Henrique e Diego, Munhoz e Mariano. E a terceira categoria mais mencionada por eles foi o rock (13%) com: *The Beatles*, *System Of A Down*, *ACDC*, *Legião Urbana*, *David Bowie*, entre outros.

Nem todos os jovens apresentam as mesmas preferências, mesmo vivenciando em um universo cultural em comum. Alguns estudantes citaram vários cantores de Rap, de Funk e Djs como sua preferência musical, mas diferenciando muito desses ritmos aparece até mesmo música clássica, como a 9ª sinfonia de Bethoveen, e música gospel (13%).



**Gráfico 7: Meios de informações mais utilizados pelos alunos**

Quando perguntados sobre como obtêm informações, os jovens indicam a internet (59%) como principal resposta. O uso da internet é visto como algo muito comum atualmente, e mesmo que haja exclusão digital, grande parte dos sujeitos obtêm de alguma forma o acesso dessa ferramenta, seja para pesquisa ou para se socializar. A comunicação é algo que mais liga os jovens a esse mundo, pois passam muitas horas se comunicando através do mundo digital. Parece-nos que o computador não é o meio mais utilizado, pois o celular se tornou uma ferramenta muito mais prática para muitas atividades, sendo que aplicativos como *whats app*, *viber*, funcionam como *messengers* e permitem uma comunicação com mais de uma pessoa em tempo real. Além disso, as pesquisas na internet estão apenas a um “clique” nos celulares, o tempo de espera reduziu muito na busca de informações, pois a qualquer hora e lugar do dia é possível fazer isso se existe um *smartphone* em mãos.

Os jovens estão sempre conectados e muitas vezes até “por dentro” do que acontece no mundo de forma muito mais rápida do que estariam se precisam buscar em jornais ou revistas. As informações “voam” de pessoa para pessoa, e em questões de segundos aparecem nas redes sociais comentários sobre algum acontecimento mundial, como é o caso da imagem que viralizou este ano de uma criança síria encontrada morta na costa da Turquia, devido a guerras em que muitos refugiados tentam atravessar o mediterrâneo. Sobre este assunto muitos adolescentes compartilhavam em redes sociais, mostravam sua indignação sobre o ocorrido e criticavam o fato da Europa não aceitar esses refugiados, o que mostra que

mesmo não tendo tanto conhecimento histórico sobre o que acontece, forneciam sua opinião e buscavam entender o porquê daquele menino se encontrar morto na beira da praia. Em outras palavras, a internet pode ser também lugar de discussão de ideias, de crítica social.

A capacidade que os jovens têm de se reatualizarem constantemente nas suas publicações on-line é particularmente interessante, já que as páginas pessoais e os blogs podem ser atualizados tão frequentemente quanto se desejar e porque podem ser produzidos anonimamente. Especialmente durante a adolescência, quando dizer determinadas coisas, vestir determinadas roupas e assumir determinados relacionamentos pode ter consequências graves, os blogs e páginas pessoais podem possibilitar que os adolescentes se sintam mais livres para expressar suas ideias, tratar de assuntos-tabus e inaceitáveis e experimentar diferentes estilos de autoapresentação (MAZZARELLA, 2009, p. 263).

Nem só de informações ou de socializações vivem os jovens que navegam na internet, também a utilizam para jogos, música e mesmo para compras. Com o passar do tempo tem aumentado o número de adolescentes envolvidos com *blogs* e *vlogs*, onde expressam sua opinião sobre todos os tipos de assunto.

Mazzarela aponta que, mesmo todas essas questões positivas ainda podem levar os adultos a se preocuparem com essa ferramenta diariamente utilizada pelos jovens. Uma das preocupações é o uso que esses jovens podem fazer de determinados conteúdos impróprios, levando-os a visitarem sites com temas como: transtorno alimentar, confecção de bombas, grupos de ódio, jogos de azar, álcool, fumo e pornografia. “Alguns adultos especulam que acessar pornografia on-line pode levar à adicção ao sexo, distorções a respeito das normas sexuais e à deterioração moral” (MAZZARELLA, 2009, p.265). Alguns pais optam por colocar filtro na internet, ou vigiam os acessos dos filhos no computador.

Apesar das críticas, a internet possibilita um aproximar do mundo sem sair do lugar, conhecer culturas e civilizações sem ter que pegar um avião, se comunicar com pessoas distantes, obter conhecimento sobre tudo e todos a um clique. Isso é algo prático, atrativo e muito comum no universo cultural juvenil. Mais do que isso, entendemos que os referenciais culturais que estes jovens têm, por exemplo, em relação à nossa pesquisa, sobre os desenhos de *Walt Disney*, sobre a guerra, provavelmente venha do mundo virtual. Talvez, não sobre os desenhos propriamente, mas sobre guerra, propaganda de guerra, visão de mundo americana, ou mesmo sobre os alemães.

Existem outros meios citados entre os jovens para obter conhecimento, como: TV (9%), Livros (6%) e até mesmo as redes sociais, os amigos, o *youtube* e os professores são citados como uma segunda opção, na categoria Outros (19%).

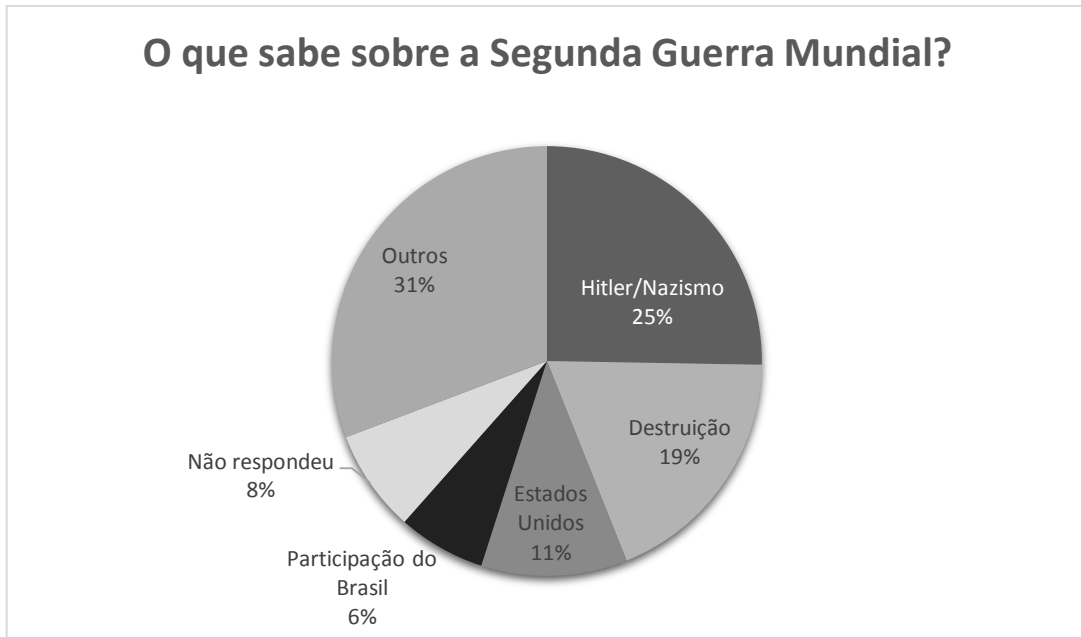
Estas respostas que indicam a atuação do professor como secundária ao fornecer informações, nos fazem concordar com Rüsen, sobre a noção de que a ciência da História e o saber histórico circulam em múltiplas esferas sociais (RÜSEN, 2001, p. 91). Em outras palavras, a escola não é o único *locus* de aprendizagem, de obtenção de informação e de conhecimento. Acreditamos que à despeito disso, a escola continua sendo o lugar apropriado para que haja um ensino e aprendizado histórico mais elaborado por intermédio do professor, que mais do que um mediador, seria aquele que daria condições para o aluno entender como se constrói o conhecimento histórico, com quais meios e/ou procedimentos se escreve a história.

As predileções dos estudantes, o uso constante da internet, nos mostram que apresentam diversidade dentro da unidade, como considera José Machado Pais (2003) de que a condição juvenil é formada por certas características, parecidos códigos culturais ou semelhantes condições socioeconômicas dos jovens, mas também por outras características que nos faz identificar diferenças. A pesquisa nos mostrou que tais alunos compartilham algumas práticas e noções que mostram um bom nível de capital cultural, o que poderia ajudar no momento de ver 1) entender o conceito substantivo “Segunda Guerra Mundial” e 2) analisar os desenhos de *Walt Disney* como fontes históricas para além do entretenimento, o que veremos adiante.

### **2.3 O conhecimento histórico dos jovens.**

Neste momento da pesquisa, busca-se analisar de que forma os jovens compreendem a história – determinado conceito substantivo, a Segunda Guerra Mundial - e sua relação com os desenhos animados – produto da cultura midiática. Para este objetivo ser cumprido foi utilizada a abordagem qualitativa, que envolveu, como vimos, o universo cultural juvenil. Buscamos agora seguindo essa abordagem, analisar a compreensão dos jovens pesquisados com relação a seu conhecimento em história.

O gráfico a seguir representa o que os jovens dizem compreender a respeito da Segunda Guerra Mundial.



**Gráfico 8: O que os alunos sabem sobre Segunda Guerra Mundial**

Entre as respostas mais citadas se encontra o conhecimento sobre Hitler/Nazismo (25%), alguns alunos comentaram:

*“Não muito, sei mais sobre a vida de Hitler do que a guerra em si”,<sup>13</sup>*

*“Ela começou em 1940 e foi causa por Hitler, ele matava os que não eram alemães, o que não eram brancos, etc; Eu só sei que o Hitler queria matar todos que ele achava impuro”;*

*“Ela foi causado por Hitler”;*

*“Nazismo”;*

*“Hitler incentivou a guerra, nazismo”;*

*“Que aconteceu o nazismo”*

As respostas não mostram um conhecimento aprofundado sobre o tema, mas percebemos que a Segunda Guerra Mundial não é um tema desconhecido. Este tipo de pesquisa recorre às respostas espontâneas dos sujeitos, as associações rápidas. As palavras *nazismo* e *Hitler* aparecem bastante como associação rápida, apontando uma grande aproximação em relação ao tema. O que aconteceu na Alemanha, desde a tomada de Hitler ao poder até o final da guerra em 1945, é algo que chama atenção das pessoas, em especial, a

<sup>13</sup> Optou-se em não anunciar o nome do aluno. As escritas dos alunos estão grafadas em itálico e não foram corrigidas em termos ortográficos.

comoção em relação aos judeus. Apresenta-se um “querer saber mais” a respeito da figura do ditador alemão e os motivos por trás de toda destruição e ódio que marcaram seu governo. Isabel Barca, ao fazer este tipo de pesquisa em Portugal, descobriu que as narrativas dos alunos apontam para alguns “marcos de consciência histórica” (BARCA, 2007). No caso, Hitler se destaca como um destes marcos, ou seja, a valorização de um personagem histórico, o que, segundo Barca, não é muito comum. Geralmente os jovens escolhem um personagem coletivo, como “nazismo”, como se este fosse um “sujeito” que age, mas sempre há nas narrativas, vilões e heróis (BARCA, 2007, p. 122).

Argumenta Barca que os marcos de consciência histórica são muito influenciados (mas não determinados) pela mídia (BARCA, 2007, p. 122). Livros como: *A menina que roubava livros*, *O menino do Pijama Listrado*, *O Diário de Anne Frankie* (este, citado pelos sujeitos pesquisados), *A lista de Schindler*, entre outros, se tornaram conhecidos pelos jovens que buscam nas prateleiras das livrarias uma história comovente e de fácil e/ou agradável leitura. Provavelmente a comoção e a empatia é o que marca o interesse por esses assuntos, que apresentam histórias de destruição, tristeza, desumanidade. Muitos filmes também são produzidos sobre esse assunto, como: *Bastardos Inglórios*, *Operação Valquíria*, *O Menino do Pijama Listrado*, *A Menina que Roubava Livros*, *Pearl Harbor*, *A Lista de Schindler*, *o Jogo da Imitação* etc. Existem vários jogos de vídeo game que envolvem essa temática, como: *Call of Duty*, *Medal of Honor*, *Brothers in Arms*, etc. A indústria de entretenimento percebeu essa procura e busca cada vez mais desenvolver produções relacionadas ao assunto. Embora nem todos os livros e filmes mencionados neste parágrafo tenham sido citados pelos alunos quanto à sua predileção, fato é que o tema Segunda Guerra Mundial circula bastante na mídia, o que pode influenciar nas respostas dos alunos quando realizam associações quanto tema.

Como já dissemos, o que chama a atenção neste assunto é a *comoção e a destruição* (19%), e esta aparece em segundo lugar nas respostas mais recorrentes entre os estudantes, que citaram:

*“Bom, muita violência, bomba, tiro, explosões, muitas coisas tristes. Obs: Assista (O regaste do Soldado Ryan).com.br”;*

*“Alemanha perdeu a guerra, os EUA ajudou a Inglaterra, França; Foi um acontecimento que foi criado armas nucleares capazes de destruir o mundo com muitas mortes um acontecimento histórico”;*

*“Foi um holocausto; nazismo; explosão de patriotismo de um povo, principalmente, os alemães, e revolta; muita crueldade;*

*“Que foi um acontecimento horrível, com várias mortes e ficou marcado na história e a Alemanha perdeu. Foi um acontecimento que criaram armas nucleares capazes de destruir o mundo”;*

*“Muitas mortes, fome, miséria, caos etc”.*

Estas narrativas são justificáveis, já que quando se pensa em uma guerra a primeira coisa que vem em mente é a destruição provocada. Em terceiro lugar aparece os *Estados Unidos* (11%), muitos colocaram os E. U. A. como potência da época e como sendo um dos principais atuantes na vitória da Aliança, além de alguns também dizerem que após a guerra os norte-americanos se tornaram o centro do mundo, por exemplo,

*“Que os estados unidos ficou rico por causa que emprestava investimento e armas”;*

*“Que houve muita morte entre as duas potências Estados Unidos e Rússia causada porque a Rússia estava em crise”;*

*“Durante a Segunda Guerra houve à quebra da bolsa onde muitas pessoas perderam tudo o que investiram em empresas, e o país em que saiu vitorioso foi a Rússia”;*

*“Que os EUA ganhou”;*

*“Que lutaram Alemanha e EUA e que foi a uns 70 anos”;*

*“Que os EUA se tornaram o centro do mundo”.*

Novamente um personagem coletivo é lembrado, os Estados Unidos. Porém, o que chamou a atenção ao observarmos as respostas dos alunos foi o fato do Brasil (6%) ter sido lembrado como participante da guerra, o que pode ter acontecido por que os alunos tiveram aulas sobre a Primeira Guerra e foi citada a participação do país no conflito e também apontada na guerra seguinte. Muitos podem ter lembrado ou então recordaram da aula sobre a Primeira Grande Guerra e acreditaram estarem se referindo a segunda. A história que os jovens aprendem na escola é eurocêntrica, se volta somente para os problemas da Europa, por isso é importante valorizar o fato de terem comentado sobre o Brasil, como por exemplo,

*“A Alemanha perdeu, O Brasil participou”;*

*“Que o nazismo teve forte influência nela. Que o Brasil participou e foi a maior guerra.”;*

*“A Segunda Guerra Mundial aconteceu no século XX e o Brasil participou”.*

Muitas respostas foram bem diferentes, por isso que a categoria Outros (31%) aparece em primeiro lugar. No entanto, o fato de estar na categoria Outros, não quer dizer que as respostas destoem da temática, mas que se apresentam de forma fragmentada. Estas são algumas das respostas dos estudantes sobre o assunto, que se inserem nessa categoria e destacam temas como poder, cotidiano, informações:

*“Eu acho que foi uma guerra por disputa de terras entre vários países”;*

*“Sei que houve a participação de animais”;*

*“A Rússia participou da guerra”;*

*“Foi consequência da primeira guerra mundial”;*

*“Foi uma guerra que impactou o mundo”;*

*“Aconteceu por causa da crise de 1929”,*

*“Sei que foi uma guerra que “definiu” o rumo de muitos países”;*

*“Sei que ocorreu entre 1939-1945”*

Um aluno resolveu expressar sua compreensão sobre o tema com um desenho, uma suástica representou o que sabia sobre a Segunda Guerra.

Na 8ª B, no geral as respostas foram de “senso comum”, ou seja, conhecimento que muitas pessoas têm sobre o assunto, que circulam na mídia, na família, na internet ou entre os amigos, isso não quer dizer que estejam erradas, mas que se apresentam mais simples, sem grande aprofundamento sobre o assunto, e normalmente dizem respeito à figura de *Adolf Hitler* ou dos *Estados Unidos*. Já na 8ª A, a maioria das respostas cita destruição, mortes, fomes, bomba atômica, perseguição dos nazistas e a figura de Hitler como responsável pelos acontecimentos.

Algumas respostas estavam mais elaboradas, alguns alunos citaram até mesmo a relação da Primeira Guerra Mundial com a Segunda Guerra Mundial, outros, como dissemos, se lembraram do Brasil como participante e alguns apenas apresentaram a data de início do conflito. Na 8ª C alguns estudantes se lembraram da explicação sobre a crise de 1929 e o surgimento dos regimes totalitários, muitos, nesta turma, também citaram a existência de

Hitler e do nazismo e a destruição causada pelas bombas. Este modelo explicativo corresponde a uma visão mais elaborada da história, pois considera a multicausalidade e tem como marcos de consciência histórica de carácter sócio-político (BARCA, 2007, p. 123).

Outros lembram o continente onde ocorreu, voltando-se para informações: *“Ocorreu na Europa entre 1939-1945; as datas, uso de animais, principalmente cavalos: “Animais eram usados para levar suprimentos” e disputa de territórios. Ou então, (também) tomam países como personagens coletivos: enriquecimento dos Estados Unidos por emprestar armas e alimentos: “Os Estados Unidos virou uma potência por emprestar armas e comida”, citam os Estados Unidos e a Rússia como se estivessem em uma guerra pessoal: “Que foi um conflito entre EUA e Rússia”, e até mesmo o envolvimento de reis: “A guerra começou quando os reis não se gostava e programo a guerra aos outros com espada e várias armas de fogo”.*

Alguns alunos apontaram respostas que remetem, de modo pertinente, à permanência da história, ao dizer que os reflexos do que ocorreu na guerra ainda estão presentes e que foi um acontecimento que não atingiu somente os envolvidos, mas sim o mundo todo. A mensagem nuclear destas afirmações são, para Isabel Barca, demonstrativos de que o aluno responde conforme um “sentido de mudança em História” (BARCA, 2007, p. 123).

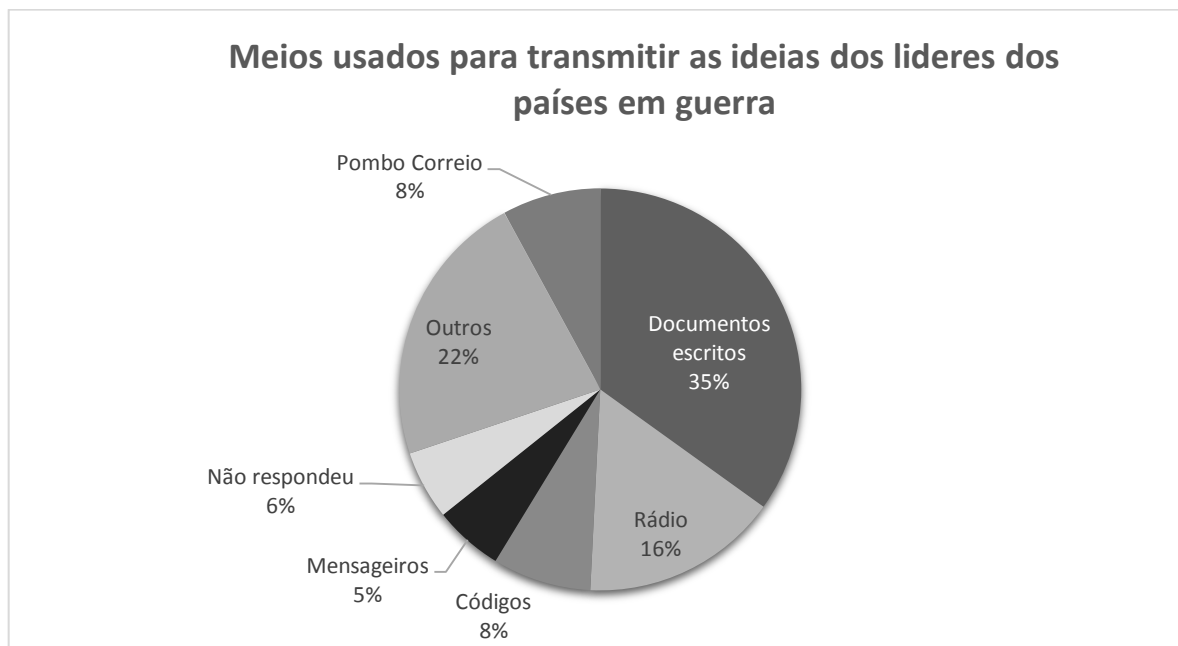
*“Que até hoje o conflito é discutido, que causou grande impacto no mundo, e até hoje o tema da guerra está sendo discutido (Racismo)”;*

*“O mundo inteiro foi atingido pela guerra, os reflexos dela ainda aparecem hoje em dia”.*

A maioria das respostas é simples, no sentido de serem respostas rápidas e espontâneas, sem um momento de reflexão, porém, era este o objetivo mesmo do questionário: ver as noções prévias dos estudantes. Reafirmamos que podemos chamar de “senso comum”, que na verdade remete às noções, ideias que circulam na sociedade, junto à família, mídia, escola, etc. Isto não significa que o chamado senso comum é distorcido, deturpado. Mesmo porque aparecem alguns estudantes com um conhecimento mais elaborado do assunto, muitas vezes por conta dos filmes, livros e mesmo das explicações em aula. Lembrando que estes estudantes mostraram nas questões sobre o universo sociocultural que tem acesso a vários estímulos culturais. Esse questionário foi aplicado antes dos alunos aprenderem sobre a Segunda Guerra Mundial, e o que se mostra aqui é que os mesmos não são “ignorantes” quanto ao tema, possuem uma “bagagem” que já trazem com eles que torna

possível trabalhar de forma mais sistematizada o assunto e discutir o próprio conhecimento prévio.

A próxima questão analisada é quanto ao conhecimento dos jovens sobre a transmissão de ideias dos líderes dos países em guerra. O objetivo com tal pergunta era apreender se o aluno entende como no passado se divulgava a informação. Mesmo porque, os desenhos de *Walt Disney* são meios de divulgar uma ideia em determinado espaço e tempo. Não são informações de líderes, mas veiculam um modo de pensar.



**Gráfico 9: Meios de comunicação para divulgar ideias na época da Guerra segundo os alunos**

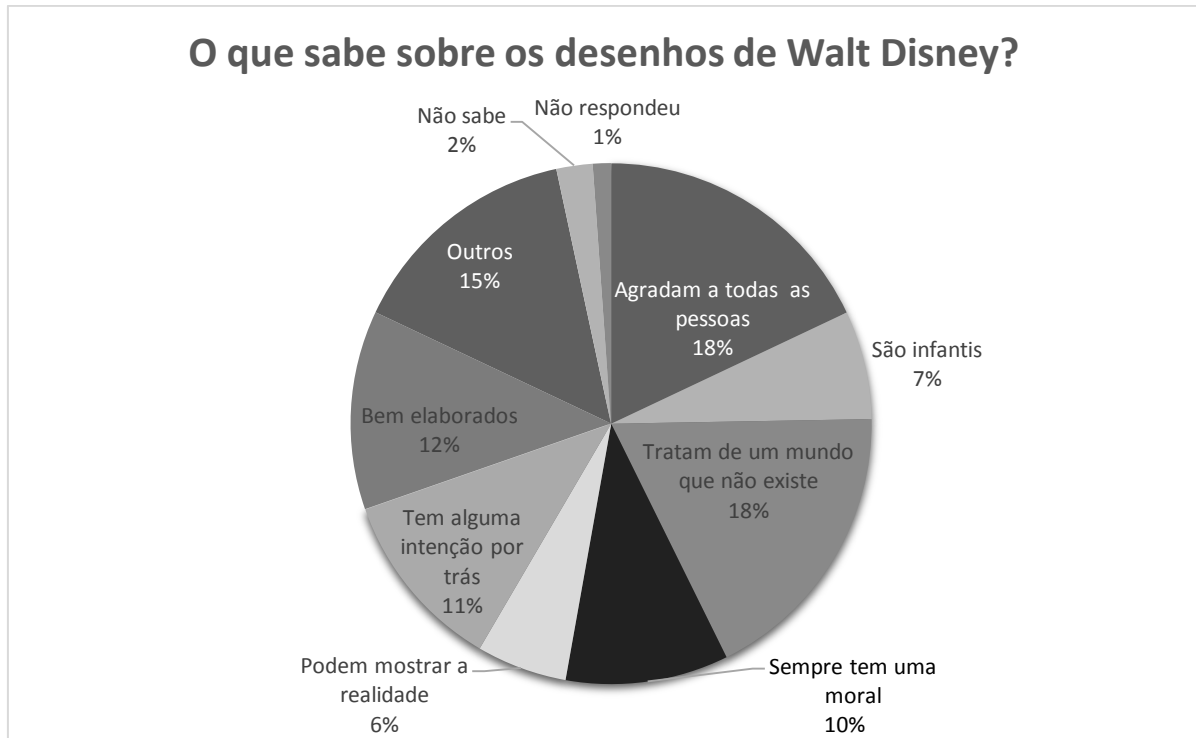
Nesta categoria os alunos deveriam expor seu conhecimento no que tange aos meios utilizados durante a Segunda Guerra Mundial para a transmissão de ideias dos líderes envolvidos no conflito. Grande parte dos estudantes cita os *documentos escritos* (35%) como forma de transmissão de ideias, são eles: cartas e telegramas. Esses documentos, de fato, foram muito usados em guerras e aparecem em muitos meios midiáticos. Em segundo lugar aparece o *rádio* (16%), instrumento muito utilizado por ambos os lados do conflito para alertar a população sobre o que enfrentavam, se manterem unidas e, principalmente, para apoiarem seus líderes que estariam lutando por um bem maior. Em terceiro lugar aparece uma categoria, de certa forma, curiosa, mas plausível, os estudantes apontaram *códigos* (8%) como um dos meios de passar a informação dos líderes para suas forças armadas. Esse tipo de

resposta envolveu uma quantidade razoável de jovens que colocaram essa forma de comunicação. As transmissões por códigos foram muito usadas durante a Segunda Guerra Mundial e existem filmes que representam como ocorria a comunicação, por exemplo, o filme *O jogo da imitação*.

O *pombo-correio* (8%) foi muito utilizado durante a Segunda Guerra Mundial e alguns estudantes lembraram de citá-lo. Na aula ministrada sobre a Primeira Guerra Mundial foram citados os animais utilizados durante o conflito, como cavalos, pombos, camelos etc. É perceptível essa associação entre o que eles estudaram e o conteúdo analisado aqui, por isso os pombos foram apontados como meios de transmitir as informações, o que não descarta que os alunos talvez tenham obtido este tipo de resposta pelos vários produtos midiáticos (filmes, HQ, jogos, etc.).

Na categoria Outros (22%), vários meios foram citados, como: cinema, telefone, propagandas, oratória, livro, arte, tv, diários... Interessante o fato dos alunos terem citado o cinema e a propaganda como forma de transmissão de ideias, já que é isso que busca-se trabalhar com os mesmos nesta pesquisa. Ou seja: alguns estudantes já tinham conhecimento sobre a próxima etapa da pesquisa que foca a questão dos desenhos de *Walt Disney* como fonte, e por isso mesmo, deveriam ser entendidos como propaganda de guerra. Alguns alunos não responderam (6%), isso pode estar ligado ao fato de não terem muito conhecimento sobre o assunto ou então tiveram receio de colocar alguma ideia sua e acharem que poderia estar errado.

A próxima questão a ser analisada diz respeito ao conhecimento dos jovens sobre os desenhos desenvolvidos por *Walt Disney*.



**Gráfico 10: O que os alunos conhecem sobre os desenhos de Walt Disney**

Várias respostas foram dadas para esta pergunta, o que mostra que cada jovem tem a sua própria opinião formada, e não é porque os estudantes integram um mesmo universo cultural que seus colegas, que não pensam por si. Lembrando que Pais entende que a condição juvenil é uma unidade formada pela diversidade (2009).

Como pode ser observado no gráfico não existe uma diferença grande entre as respostas apontadas pelos estudantes, sendo as mais citadas: Agradam a todas as pessoas (18%) e Tratam de um mundo que não existe (18%). Os desenhos desenvolvidos por *Walt Disney* fazem parte da cultura e da história de muitas pessoas, alguns estudantes citaram até mesmo o Rei Leão<sup>14</sup>, clássico da empresa, como o motivador de sua afeição pelas produções.

Henry Giroux argumenta que, os filmes ou desenhos animados da *Disney* muitas vezes são vistos como mero entretenimento estimulando sempre a imaginação e a fantasia. O que o autor destaca é o papel que esses desenhos exercem como “educadores”.

<sup>14</sup> *The Lion King* (O Rei Leão, no Brasil e Portugal) é o 32º longa-metragem animado produzido pela *Walt Disney Pictures*. Foi dirigido por Roger Allers e Rob Minkoff, com roteiro creditado a Linda Woolverton, Irene Mecchi e Jonathan Roberts, e música de Elton John com letras de Tim Rice. O filme é inspirado na peça teatral *Hamlet*, de Shakespeare; no filme *Bambi* e nas histórias de José e Moisés, da Bíblia. Foi lançado em 15 de junho de 1994 O filme saiu de cartaz como a maior bilheteria de 1994 e foi a segunda maior bilheteria de todos os tempos, perdendo apenas para *Jurassic Park*. Após o relançamento em 3D em 2011, o filme chegou a 987 milhões de dólares em bilheteria ao redor do mundo, se tornando a animação desenhada à mão de maior bilheteria da história. Atualmente é a vigésima quarta maior bilheteria da história.

Os filmes da Disney combinam uma ideologia de encantamento com uma aura de inocência, ao contar estórias que ajudam as crianças a compreender quem elas são, o que são as sociedades e o que significa construir um mundo de brinquedo e fantasia num ambiente adulto. A legitimidade imperativa e a autoridade cultural desses filmes advêm, em parte, de sua forma singular de representação, mas essa autoridade é também produzida e assegurada no contexto da predominância de um aparato de mídia cada vez mais amplo. Esse aparato está equipado com uma impressionante tecnologia, com magníficos efeitos de som e imagem e suas “simpáticas” e “amáveis” estórias são apresentadas na atraente embalagem do entretenimento (GIROUX, 1995, p. 51).

A *Disney* é uma máquina do entretenimento e por isso apresenta a “sua maneira de ver o mundo”, baseada em um determinado modo de ver que implica também em interesse político. Giroux aponta que, os personagens desenvolvidos para o mundo infantil acabam se tornando um protótipo para uma investida do *marketing*, que apresenta dramas da vida real, seja na ficção ou não, para acreditarem que tudo pode acabar bem e todos serão felizes, se se enquadrarem em uma família de classe média, branca e conservadora. Os desenhos representam a segurança que muitas vezes não se encontra fora de casa, no seu mundo imaginário tudo é possível, tudo é feliz e coerente, é uma fuga para as tristezas e infelicidades que assombram o mundo exterior. Não é só essa empresa que se utiliza dessas “artimanhas”, sendo que Hollywood em geral usa e abusa de efeitos especiais, cenários e da criatividade para tornar tudo o que acreditam em algo possível de ser “absorvido” pela população, principalmente quando tratam de algum tema histórico.

As fronteiras entre entretenimento, educação e comercialização se confundem, através da absoluta onipotência da intromissão da Disney em diversas esferas da vida cotidiana. O alcance do império Disney revela tanto práticas comerciais agressivas quanto um olho clínico para fornecer sonhos e produtos através de formas de cultura popular, nas quais as crianças estão dispostas a investir, material e emocionalmente (GIROUX, 1995, p. 56).

Essa temática que coloca o mundo do entretenimento como possível “educador” vem sendo bastante debatida, principalmente no que diz respeito a maneira à qual os jovens compreendem o que está sendo passado e qual sua opinião sobre aquilo, se realmente “absorvem” ou se possuem senso crítico o suficiente para discernir o que a mídia traz como manipulação. Porém é certo que existe a influência que esse entretenimento possui na vida das pessoas, aqui não se fala somente dos filmes, mas sim de qualquer coisa que remeta à esta indústria. Lojas de roupas, principalmente as de departamento, possuem peças da *Disney* ou da empresa (que comprou a Marvel e vem se utilizando desse fato para vender produtos). São canecas, camisetas, adesivos, chaveiros, bichinhos de pelúcia, *action figures*, pantufas, livros, filmes, entre outros produtos que aparecem nas casas das pessoas, muitas vezes o preço de

algum deles é mais acessível o que torna fácil sua aquisição, demonstrando como a *Disney* vem adentrando no espaço público e privado cada vez mais.

Os estudantes questionados acreditam que os mundos criados por *Walt Disney* agradam a todas as pessoas, pois são criativos e nos envolvem através da emoção e das histórias muito bem pensadas. Além disso, disseram também que esses mundos criados não são reais, pois contam com fadas, bruxas, animais falantes, gênios, magia, fatores que contribuem para uma fuga da realidade e a inserção na fantasia. Outros alunos citaram o fato de as histórias serem muito bem elaboradas (12%), com personagens carismáticos, perfeita ambientação, com um bom enredo etc.

Toda produção fílmica possui algum objetivo inserido na sua criação, seja ele visando colocar o homem branco, norte-americano, como alguém bom, belo e perfeito, que busca sempre a paz e o que for melhor para as pessoas e o mundo ou mostrar o que deve ser combatido, quem ou o que atrapalhará a humanidade. Alguns estudantes (11%) disseram que todas as produções realizadas possuem “algo subentendido”. Embora os estudantes destaquem as “mensagens subliminares<sup>15</sup>”, não deixam de demonstrar que não se trata de uma massa uniforme que passa seu tempo na televisão apenas recebendo e aceitando tudo o que é transmitido, que se iludem com os mundos fantásticos, efeitos visuais e trilha sonora. Esses alunos conseguem entender como funciona a mídia, conseguem ter senso crítico para perceber que até mesmo os desenhos podem ter objetivos implícitos ou mesmo explícitos como, por exemplo, as seguintes respostas:

*“Sei que se você tiver olhos treinados, pode notar símbolos pagãos ocultos. Se puder perceber, a maioria dos personagens não tem a mãe, assim como Walt Disney. Mensagens subliminares em todos os filmes”;*

*“Possuem sempre algo “por trás” de suas histórias”;*

*“Eram desenhos de personagens de sua mente, alguns desenhos viviam para o entretenimento comum e outros de influencia, como os desenhos de guerra”;*

*“Os desenhos não são bem o que demonstram ser, pois existe frases subliminares”;*

---

<sup>15</sup> Mensagem subliminar é a ideia de que uma imagem projetada numa velocidade maior que o olho pode captar, ou oculta num quadro, não será vista conscientemente, mas atingiam diretamente o subconsciente, podendo influenciar as pessoas. Porém, se a mensagem subliminar se configura como o que não é visto conscientemente, se os alunos veem, deixou de ser subliminar. Uma imagem ou uma ideia sugerida, nas entrelinhas, sutil ou periférica não é subliminar. Disponível em [https://pt.wikipedia.org/wiki/Mensagem\\_subliminar](https://pt.wikipedia.org/wiki/Mensagem_subliminar) Acesso em 17 de Outubro de 2016.

*“tenho pouca experiência com desenhos da Disney, mas, sei que eles, apresentam várias mensagens subliminares, por motivos de marketing”.*

Foi citada até mesmo sua influência durante a guerra e as produções que foram desenvolvidas durante o período, mostrando uma aproximação do aluno com os desenhos de *Walt Disney* dos quais direcionamos nossa atenção:

*“Alguns desenhos falam sobre a guerra”;*

*“Foram feitos como influência para a guerra”;*

*“Existe até mesmo um desenho do Pato Donald nazista”;*

*“Acho que envolvem assuntos pouco discutidos colocam romance e Histórias tristes em guerras e outros assuntos de História”.*

Devido ao arcabouço sociocultural dos estudantes, muitos já conheciam os desenhos animados aqui tratados, já tinham uma ideia do que estes desenhos veiculavam. Não devemos tratar os adolescentes como jovens vivendo uma mesma fase sendo todos iguais, pois as respostas diferem, alguns estudantes são mais críticos que outros, demonstram mais conhecimento e curiosidade que outros, ou seja, a juventude não é homogênea. Da mesma forma, o pré-conceito de que os jovens são manipulados pela mídia necessita de fundamentação. A mídia pode interferir de forma significativa no universo cultural do sujeito, mas ao mesmo tempo, pode ser reelaborada e transgredida. Segundo Márcia Elisa Teté Ramos, na atualidade, “o sujeito passa a ser visto como produtor ativo de sentido, interpretando os materiais midiáticos” (RAMOS, 2009, p. 32), conforme seus códigos culturais. Sobretudo:

Mesmo incluindo a noção de os artefatos culturais midiáticos possuem caráter eminentemente mercadológico, um universo simbólico que é objeto de consumo maciço, um investimento tecnológico de expansão ininterrupta e um terreno de enfrentamento político e de intervenção cultural, entende-se que do processo de projeção, fabricação, difusão e consumo destes artefatos depreendem diferentes (nem superiores e nem inferiores) racionalidades, experiências, recepções, intersubjetividades e sociabilidades (...) (RAMOS, 2015, p. 31)

Para os estes sujeitos, as histórias dos desenhos animados sempre têm uma moral (10%), podem mostrar a realidade (6%) e são feitas normalmente para as crianças (7%). A moral é algo que geralmente as empresas de entretenimento preservam nos seus desenhos, pode ser algo bem sutil, mas estará presente em suas produções, da mesma forma que se

apresenta nas estórias infantis. Dito de outra forma: uma moral da estória é condizente com a natureza ou origem dos desenhos animados, ou seja, uma fábula infantil<sup>16</sup>. Sobre as respostas que indicaram que os desenhos podem mostrar a realidade, de fato, nenhum produto da mídia, no caso os desenhos, são deslocados por completo da realidade. Há sempre uma referência na verossimilhança para além do mundo imaginário. Apesar dos interesses envolvidos em veicular determinadas representações, tais representações não podem destoar do real, para que a mensagem seja inteligível para o público. Os desenhos realmente são desenvolvidos para crianças, mas deixou há muito tempo de ser algo exclusivo a elas, já que atualmente quando há uma estreia da *Disney* não aparecem só os pequenos para assistir, muitos jovens gostam e acabam até mesmo se tornando o público mais envolvido com as animações.

Poucos estudantes não souberam (2%) ou não responderam a essa questão (1%) sobre o que sabiam de desenhos animados da *Disney*. Enquanto isso na categoria Outros (15%), surgiram várias respostas possíveis à questão colocada, como:

*“que a maioria é conto de fada, e tem até um parque da Disney, e tem séries e filmes e desenhos”;*

*“Na maioria são de princesas, sempre com um começo trágico e um final pra lá de feliz”;*

*“Sei que a maioria, praticamente todos, são desenhos infantis; a maioria são contos de fadas e envolvem a realeza”;*

*“Os desenhos do Walt Disney são marcantes para as crianças até sua fase adulta”;*

*“A maioria dos desenhos são infantis criam um mundo que não é real, mas por outro lado tem um modo educativo”;*

*“Eu sei que os desenhos do Walt Disney foram feitos para mecher com as crianças, com aquelas músicas tristes nos filmes, tipo “Branca de Neve”;*

*“Eu amo os desenhos e filmes do Walt Disney, eles marcaram a minha infância e fazem parte da minha vida até hoje. E da vida de qualquer criança também”;*

*“Sei que sempre dá pra saber o final antes de acontecer”;*

*“O mickey foi o primeiro desenho”;*

---

<sup>16</sup> Fábula é uma composição literária em que os personagens são geralmente animais, forças da natureza ou objetos, que apresentam características humanas, tais como a fala, os costumes, etc. Estas histórias são geralmente feitas para crianças e terminam com um ensinamento moral de caráter instrutivo. <http://www.significados.com.br/fabula/> (acesso em 10 de novembro de 2015)

“Expressam emoções e sentimentos da vida real”;

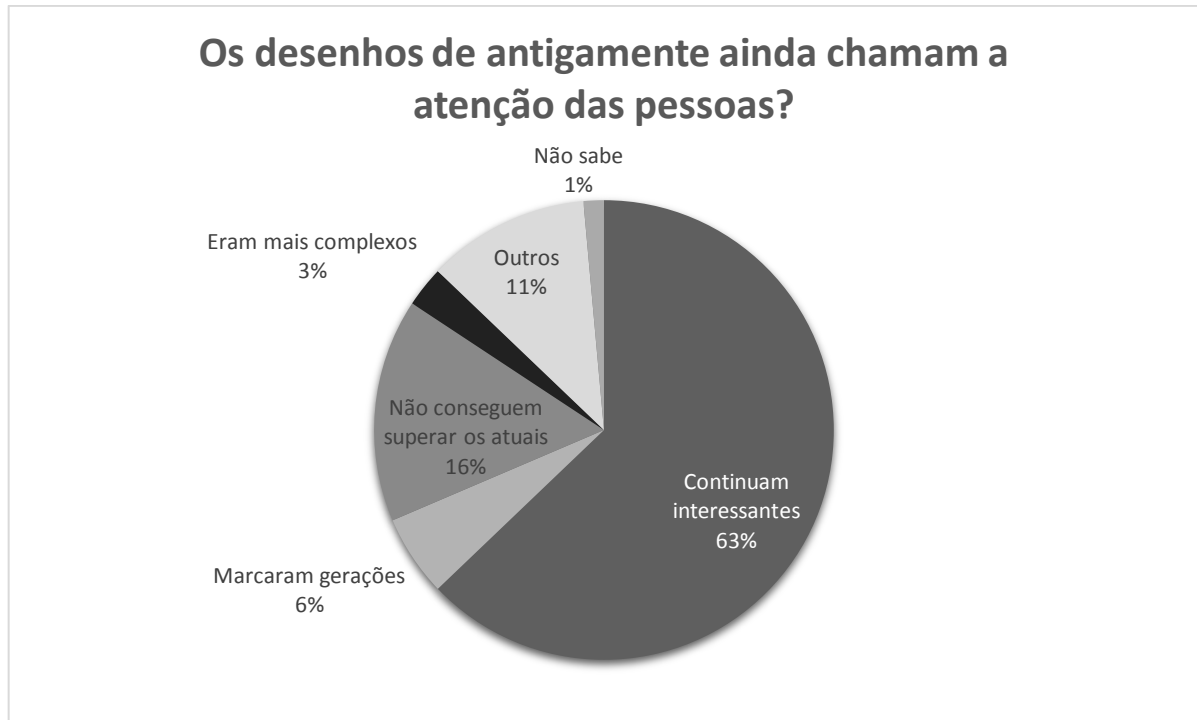
As respostas mesclam: informações sobre os desenhos; noções sobre a natureza dos desenhos como fontes; opiniões sobre a influência na própria vida; a capacidade dos desenhos agirem nas emoções, etc. Entre os alunos foi apontado o termo *educativo*, e foi exatamente isso que Henry Giroux (1995) mencionou: o fato das animações procurarem ensinar as crianças como devem pensar, quem são e o que devem almejar, o que não quer dizer que o sentido preferencial que querem impor sejam realmente impostos.

Com o passar dos anos a *Disney* tem mudado um pouco sua fórmula, tem percebido que não tem como continuar inserindo somente personagens brancos e heróis masculinos em suas animações, por isso, por exemplo, em 2009<sup>17</sup> foi desenvolvida uma produção que colocava uma princesa negra como protagonista, intitulada *A Princesa e o Sapo*. Não são muitas as criações envolvendo pessoas negras, mas esse filme já foi um primeiro passo para as mudanças que deveriam acontecer, em 2014 estreou no cinema a animação *Frozen*, com uma protagonista branca e loira, mas com uma diferença no final, como em todas as produções já realizadas pela empresa era de se esperar que a personagem principal ficaria com um príncipe bonito e forte, mas não foi isso que aconteceu, pois ela se tornou rainha, mas não precisou de um rei para governar. Conforme a sociedade vai mudando, conforme as exigências do público, conforme seus códigos socioculturais, as empresas do entretenimento sentem a necessidade de se adequar as mudanças, sob o risco de perder público, e isso as leva as inovações.

A próxima questão a ser analisada leva em consideração a opinião dos jovens se os desenhos que foram feitos antigamente ainda chamam a atenção das pessoas nos dias de hoje, levando em consideração a gama de opções que existe no mercado atualmente.

---

<sup>17</sup> Devido às críticas, produziu-se *Rei Leão 2: O Reino de Simba* (título original: *The Lion King II: Simba's Pride*) em 1998, e continuação do filme de animação clássico da Disney, *O Rei Leão*. Neste, Kiara, filha de Simba e Nala (leões brancos) que vive junto a Pedra do Rei no reino, e Kovu, filho de Zira que vive junto com Scar e todos os exilados (leões escuros), que eram aliados e familiares de Scar antes de sua morte. No final, todos viram amigos.



**Gráfico 11: Sobre relação passado e presente quanto ao interesse em relação aos desenhos animados**

É quase unânime a resposta dos alunos quanto ao interesse que ainda sentem ao assistirem desenhos antigos, continuam achando interessantes (63%), pois:

*“Sim, pois são criativos”;*

*“Sim, continuam divertidos”;*

*“Sim, lembram de coisas do passado, contam sobre guerras e romance enquanto os de hoje lidam mais com tecnologia”;*

*“Sim, não saem de moda, sempre tratam de temas interessantes e trazem uma lição de vida”.*

Esses foram os argumentos usados pelos alunos que disseram ainda assistir aos desenhos produzidos há muito tempo atrás e mesmo existindo outras opções e cada vez mais diversificada não deixam de lado os clássicos.

Alguns estudantes disseram que os desenhos antigos não conseguem superar os que estão sendo produzidos nos dias de hoje (16%):

*“Os de hoje são mais atrativos”;*

*“pela busca das pessoas pelo novo”,*

*“por serem velhos demais, por não serem tão tecnológicos quanto os atuais”.*

Enquanto isso, outros dizem que essas animações marcaram gerações (6%):

*“Fazem parte da infância de muitas pessoas”;*

*“Proporcionam histórias marcantes que não se comparam aos filmes atuais”;*

*“Podem ser passadas de pai para filho”.*

Foi citada outra categoria, sobre a complexidade das animações antigas (3%), pouquíssimos foram os jovens que aderiram a essa resposta, mas os que aí se inserem acreditam que as animações que vem sendo produzidas são mais simples sem muita história envolvida ou com poucas questões a se pensar, enquanto as de antigamente foram mais elaboradas, com histórias envolventes e com alguma lição para quem está assistindo. Na categoria Outros (11%) os alunos citaram as seguintes respostas:

*“Contam a história de forma diferente”;*

*“Retratam uma parte mais família e de valorização das pessoas”;*

*“Eram muito famosos”;*

*“Relatam algo que as pessoas não conheciam”;*

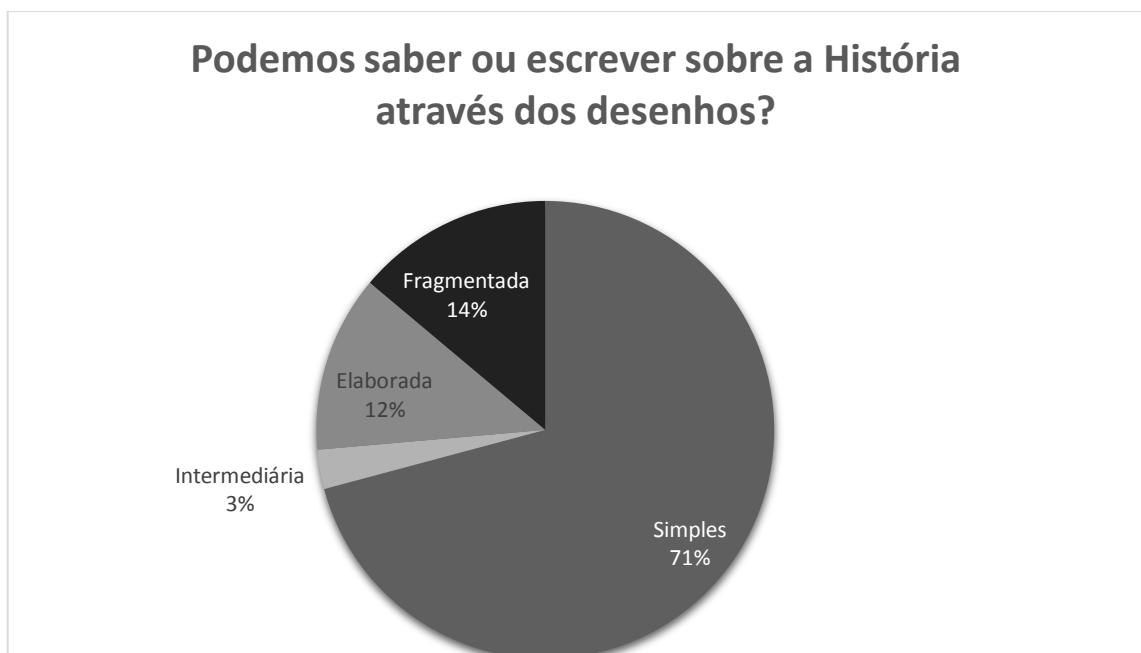
*“Depende do gosto de cada um”.*

Em uma das respostas é possível perceber que o (a) jovem entende que os desenhos de antigamente tinham valores diferentes dos de hoje, ao dizer que valorizam a família e as pessoas, isso leva a crer que os desenhos produzidos atualmente possuem outros objetivos. Poucos disseram não saber (1%) e resolveram não dar sua opinião quanto ao assunto.

Como pode ser observado, por mais antigas que as animações sejam ainda continuam a cativar os jovens, que se envolvem com suas formas, suas histórias, seus personagens, e os clássicos não saem de moda. Algumas animações citadas como preferidas, como: *O Rei Leão, Branca de Neve, Cinderela*, são antigas e foram desenvolvidas antes

desses jovens nascerem, mas mesmo assim sabem a história e afirmam gostar desses desenhos. Mesmo aqueles que compararam os desenhos atuais com os antigos, demonstraram conhecer os desenhos animados em questão. Os desenhos antigos estão sendo adaptados a nova geração tecnológica, convertidos ao *Blu-Ray* podem ser assistidos em alta definição e também há um tempo atrás voltaram as telas de cinema com adaptações para o 3D (como o caso do *Rei Leão* de 2011), com a mesma história, mas com imagem melhorada, se adequando aos novos tempos. Mas também é visível no gráfico outra situação, de alguns estudantes preferirem as animações mais recentes, o que demonstra predileção por outro tipo de desenho, talvez desconhecimento dos desenhos “clássicos”. Outra explicação é de que os desenhos atuais correspondam a uma linguagem midiática mais próxima do horizonte cultural do aluno, por ser mais rápida e englobar temas mais atuais.

Quando perguntados se podemos saber ou escrever sobre a história através dos desenhos, obtiveram-se as seguintes respostas:



**Gráfico 12: Se a História pode ser vista através dos desenhos animados segundo os alunos**

Em relação a este gráfico, optamos por categorizar em noções simples, elaboradas, intermediárias e fragmentadas, seguindo um caminho já percorrido por vários autores, inclusive Isabel Barca (BARCA, 2007; BARCA, 2012), mas principalmente, devido

ao fato de que a “teoria fundamentada”, como dissemos, permite que o pesquisador crie categorias no decorrer da pesquisa, conforme as respostas dos sujeitos. Esta questão também serve o propósito de uma prévia em relação ao terceiro capítulo quando focalizaremos a questão da fonte histórica.

<b>CATEGORIA</b>	<b>DESCRITORES</b>
<b>Simple ou Compreensão Global</b>	Noção de que a fonte retrata o que aconteceu Noção de verdade histórica Entendimento generalista ou simplista da mensagem, sem uma interpretação mais aprimorada (BARCA, GAGO, 2001, p. 248)
<b>Fragmentada</b>	Não permitem perceber a noção do aluno Noções “desorganizadas” Redação confusa “Entendimento restrito das mensagens, como fragmentos de Informação” (BARCA; GAGO, 2001, p. 247), que não permitem uma compreensão coerente da narrativa
<b>Opinião Emergente ou Intermediária</b>	Não há crítica à fonte Mas também não há assimilação da fonte como verdade Entendimento “intermediário”, quando o aluno mescla um entendimento simples com uma explicação histórica incipiente (BARCA, GAGO, 2001, p. 249)
<b>Elaborada</b>	Noção de que a fonte comporta a visão do autor Noção de multiperspectividade É o que BARCA e GAGO (2001, p. 249) chamam de “Descentração emergente”. Esta categoria foi por nós substituída para adequar-se ao nosso objeto de pesquisa. Na categoria Elaborada, a explicação histórica é mais completa, complexa e sofisticada. Para as autoras, há “reformulação”, ou seja, interpretação ou explicação “pessoal e crítica”, bem como um pensamento relacional.

**Tabela 1: Categorias sobre as explicações históricas dos alunos**

A partir do gráfico é possível perceber que os jovens têm uma ideia *simple* (71%) de como podemos escrever ou saber sobre a história através dos desenhos, pois a maioria das respostas indicam a ideia de que desenhos animados ou filmes reproduzem exatamente o que acontecia no momento. A maioria das respostas nessa categoria foi:

“O produtor relata o que aconteceu, pois é uma filmagem”;

“Colocam no desenho o que acontece”;

*“É uma forma de se expressar mais fácil”;*

*“Transmitem fatos ocorridos em imagens”;*

*“São como fotos dos acontecimentos”;*

*“Conta de forma diferente que grava na cabeça”;*

*“Reproduzem fatos que já ocorreram”*

Através das respostas é possível perceber o quanto esses jovens acreditam na veracidade do que é exposto em uma tela, sem questionar as ideias de quem produziu ou o porquê de ter produzido, para esses alunos as produções cinematográficas são tão objetivas quanto transparentes e muito confiáveis. Nesta linha de pensamento, o cinema reproduz os acontecimentos históricos, adequando-se à ideia de que é só assisti-los para aprender história. Mesmo estes estudantes tendo diversos estímulos culturais, tem dificuldades em perceber os desenhos animados como fontes históricas. As produções fílmicas são vistas como algo realizado para expressar a verdade do conhecimento histórico, entre as respostas citadas do porquê de o aluno aderir a essa afirmação, consta: *“Conta de forma diferente que grava na cabeça”*. Em outras palavras, os filmes ou, no caso, os desenhos, parecem ser mais convincentes ao aluno, por terem uma linguagem mais atraente.

Éder Cristiano de Souza, tenta compreender como o pensamento dos jovens articula elementos para qualificar o conhecimento sobre o passado como válido para a orientação temporal, se utilizando para isso de fontes fílmicas. Segundo o autor, a linguagem produzida pela cinematografia proporciona experiências com o conhecimento histórico, levando muitas vezes os estudantes a aceitarem essas produções como objetivas e transparentes. Como foco de sua pesquisa, o autor busca através da intencionalidade, objetividade e multiperspectividade, refletir sobre potenciais e limitações da aprendizagem histórica a partir dos filmes. Assim como no estudo de Souza (2013), os alunos desta pesquisa demonstraram à princípio, possuir uma ideia de que os desenhos podem sim promover o conhecimento histórico, de forma verdadeira, sem juízo de valor e buscando sempre trazer o passado através da tela. *“Assim, para esses estudantes o que garantiria a validade desses filmes para a aprendizagem histórica era o fato de terem sido produzidos com a intenção de transmitir esse conhecimento”* (SOUZA, 2013, p. 195).

Apesar desse conhecimento prévio da maioria dos alunos se caracterizar como simples e de senso comum, ainda existem alguns estudantes que pensam diferente e

demonstram questionar as produções quanto à sua veracidade. As respostas elaboradas (12%) foram as seguintes:

*“Sim, os acontecimentos já foram registrados em pedras e rochas”;*

*“Sim, dá a ideia de quem escreve”;*

*“Sim, expressa o que a pessoa quer ver”;*

*“Sim, podemos ver representações do passado e perceber seus efeitos”;*

*“Sim, explicam bem e passam exatamente o que querem”;*

*“Sim, mostra o que o autor quer que as pessoas vejam”;*

*“Sim, sempre fazem adaptações de episódios históricos, fica diferente”;*

*“Sim, querem dizer algo a nós”.*

Segundo Souza, a intencionalidade marca o tipo de pensamento que indica as produções como transformadas pelas ideias do cineasta, existiria um processo intencional de determinados filmes em passar um sentido preferencial. Muitas respostas dos destes sujeitos dão a entender que os mesmos compreendem os desenhos animados conforme esta intencionalidade, pois acreditam que o que é produzido pela mídia não é algo inocente, livre de juízo de valor ou de alguma manipulação. Entendem que a equipe envolvida na produção dos desenhos animados fará a sua narrativa baseada no que querem transmitir, e passará suas ideias dos acontecimentos, o seu ponto de vista de como a história acontece.

Alguns alunos citaram os desenhos ou filmes como sendo uma representação do passado ou uma adaptação de algum episódio histórico que se torna diferente quando deslocado para uma tela, demonstrando que compreendem que não existe uma reprodução fidedigna do passado, principalmente quando criada através desse meio. Uma resposta interessante, entre os estudantes que se distanciam de uma resposta simples, diz respeito ao fato desses meios audiovisuais: *“criarem algo para serem transmitidos a nós”*, é compreensível o entendimento desse jovem quanto a formulação de mensagens intencionais envolvidas nas produções.

Um(a) jovem foi além dos meios citados até aqui, sua compreensão da pergunta proposta não envolveu os desenhos televisivos ou cinematográficos, mas sim as pinturas rupestres, como traços desenvolvidos pelos homens da Pré-História e que trazem os

acontecimentos de seu tempo. A associação realizada por este(a) jovem, comparando desenhos animados com os desenhos da Pré-História nos mostram sua ideia de que é possível aprender ou escrever sobre a história através dos desenhos, ou seja, os desenhos são fontes históricas. Em sua fala, já citada anteriormente: “*Sim, os acontecimentos já foram registrados em pedras e rochas*”.

Poucos foram os alunos que apresentaram uma ideia próxima à *elaborada*, e assim foram inseridos na categoria intermediária (3%). Estes estudantes demonstraram possuir um certo senso crítico, mas não chegaram a questionar as produções cinematográficas, como por exemplo a seguinte resposta: “*Sim, podem trazer diversas informações*”. O(A) aluno(a) disse que os filmes podem trazer diversas informações, mas não disse como seriam as mesmas ou qual o intuito, apenas disse que os desenhos/filmes pode ser úteis devido a esse seu aspecto.

Alguns jovens citaram respostas *fragmentadas* (14%), ou seja, não foi possível retirar da ideia do aluno alguma coerência. Entre elas foram citadas:

“*Sim, quando vemos*”;

“*Sim, se analisarmos os detalhes*”;

“*Não, porque mostra perdas*”;

“*Sim, mostra muita coisa*”;

Mesmo estando em fragmentadas, algumas informações não deixaram de apresentar indícios da noção do aluno, como por exemplo, na resposta “*deixa perdas*”, ele talvez defenda que nos desenhos algumas informações históricas se perdem, ou se perde a história. Na resposta “*se analisarmos os detalhes*”, o aluno provavelmente diz que o desenho mostra a história nos detalhes.

Há que ressaltar que esta pergunta ainda não nos fornece condições para saber se este grupo de estudantes vê a mídia como fonte de verdade. Com questões mais direcionadas no terceiro capítulo, vamos ter uma noção mais satisfatória das apropriações dos alunos em relação aos desenhos como fonte.

### **CAPÍTULO 3**

#### **ESTUDO PRINCIPAL: O QUE OS JOVENS ESTUDANTES PENSAM SOBRE A FONTE HISTÓRICA?**

No segundo capítulo vimos que os jovens possuem gostos diferentes com relação a filmes, músicas e livros, percebemos que mesmo utilizando bastante a internet, colocando-a até mesmo em primeiro lugar quando se trata da busca por informação, costumam ler bastantes livros, que atualmente também podem ser acessados pela rede. O fato de lerem e estarem sempre em contato com notícias em geral demonstrou que os estudantes possuíam conhecimento sobre a temática Segunda Guerra Mundial, claramente não era algo aprofundado, mas para quem não teve contato com o conteúdo na escola, sabiam o principal, como: quando aconteceu, o que causou, quem participou, como se comunicavam. Os jovens através do questionário de conhecimento prévio demonstraram conhecer o conceito substantivo, mesmo sem ter tido aula sobre o assunto, normalmente esse tipo de informação se encontra em livros, filmes, jogos, *sites*..... O acesso rápido a internet pelo celular facilita qualquer pesquisa e tudo é encontrado de forma bem rápida quando os estudantes precisam.

Sobre os desenhos animados, os estudantes tem dificuldade em conceber a mídia como um meio que deve ser visto com cuidado, atenção, criticamente, pois as mensagens que produz sempre carregam ideias de alguém que busca a absorção por parte do espectador, os jovens em sua maioria acreditam que o que se passa na mídia só pode estar contando a verdade, então seria possível saber sobre a história através desse instrumento, mas apesar disso, esses jovens não pensam da mesma forma, alguns demonstraram ao longo de toda a pesquisa certa criticidade, sempre indicando a existência de uma subjetividade por trás das animações. Os estudantes, através do questionário deixaram claro que conheciam as animações da Disney, que normalmente remetem a fantasia, a sonhos, finais felizes. Citaram algumas animações clássicas, mas não falaram nada sobre o pato Donald que é um dos personagens principais de Walt Disney, por ser um desenho antigo fica mais difícil assisti-lo hoje em dia, mas vários alunos podem ter tido contato com as animações quando pequenos, além disso, por ser um dos protagonistas sua imagem se encontra em diversas propagandas, camisetas, canecas, estojos, entre outros. É possível concluir que os jovens tiveram contato com o personagem anteriormente, possivelmente pelos meios já citados.

Nesta etapa da pesquisa buscamos trabalhar com o conceito de fonte histórica, partindo das ideias que os estudantes apresentaram ao responderem um segundo questionário.

Será analisado se os estudantes entendem que os desenhos animados se configuram uma versão histórica e/ou uma evidência e não o mero retrato da realidade, se os jovens têm condições de contextualizá-los criticamente. O objetivo é analisar a relação que os jovens fazem entre a animação e seu caráter verídico ou reelaborado da realidade. Partindo das ideias dos estudantes foram criados gráficos com as respostas fornecidas ao questionário, logo após assistirem as animações, que serão analisadas a seguir.

Segundo Ashby (2006), os alunos se mostram mais propensos a tratarem as fontes como informações e considerarem os detalhes (nomes, datas e números) como fatos que já trazem consigo sua própria validade. As fontes como verdade, contrapõem-se à noção de fonte como evidência, ou seja, como fonte histórica. O ensino de História deve estar atento à natureza das afirmações históricas em relação com os trabalhos realizados com fontes pelos alunos. Ashby aponta que, para desenvolver um conceito de fonte histórica os alunos necessitam compreender que esta tem relação com a sociedade que a produziu e que apresentam afirmações sobre o passado que elas apoiam.

Para a autora, a investigação histórica deve permanecer como um aspecto importante da história escolar, e então desenvolver o conceito de fonte histórica nos alunos (pela exploração da natureza das questões históricas e a forma pela qual eles organizam os parâmetros para o tipo de fonte histórica nas quais as respostas a essas questões possam estar baseadas, e na habilidade da fonte em sustentar o peso de qualquer afirmação que seja feita), deve ser o objetivo para o trabalho com fontes em sala de aula.

Por isso, nosso interesse em saber se os alunos compreendem os desenhos de *Walt Disney* como fonte da verdade ou como fonte histórica.

As perguntas se referem aos desenhos de Walt Disney sobre a Segunda Guerra Mundial: *Der Fuehrer's Face* (1942), *Education for Death* (1943) e *Commando Duck* (1944). Como já dissemos na parte introdutória do trabalho, a escolha por estes materiais diz respeito ao fato de que tem grande capacidade de cooptação do público e ao interesse que os estudantes demonstram em sala de aula pelo tema.

### **3.1. Natureza da fonte:**

Os vídeos utilizados nesta pesquisa foram produzidos pelos Estados Unidos, em um momento que crescia seu poder político, econômico e cultural a nível mundial. Suas produções visavam representar o estilo norte-americano de viver, focando sempre em sua moral, superioridade e bons costumes. Segundo Wagner Pinheiro Pereira (2012), os Estados

Unidos foram o primeiro país a criar um órgão de propaganda convenientemente organizado e coordenado, o Comitê de Informação Pública (*United States Committee on Public Information* ou *Creel Committee-CPI*), criado pelo presidente *Woodrow Wilson*, com a tarefa de “vender a guerra para a América”, neste caso trata-se da Primeira Guerra Mundial. Pereira argumenta que o CPI manobrava para inspirar na indústria cinematográfica entusiasmo por seus objetivos colocando seus quadros e financiamentos à disposição de cada estúdio para fazer filmes com conteúdo patriótico. Esse tipo de influência nas produções vem sendo mantida até hoje.

Durante o governo *Roosevelt* (1933-1945) muitas produções foram desenvolvidas, principalmente pelos estúdios *Disney*, que estiveram diretamente ligadas aos assuntos de guerra. A parceria das animações com o governo teve como consequência o desenvolvimento de diversos desenhos que tratavam de temas variados que envolviam o período da Segunda Guerra Mundial, como o alistamento, o pagamento de impostos que ajudaria na fabricação de armas, as dificuldades em campo, a apresentação dos inimigos, entre outros. *Walt Disney* tinha como seu personagem principal *Mickey Mouse*, que se tornou sua marca na empresa, mas acabou escolhendo Pato Donald para ser o representante dos desenhos de guerra. *Disney* não queria a imagem de Mickey diretamente vinculada a guerra, já que isso poderia marcar o personagem.

Segundo Pereira, os desenhos animados da *Disney* adquiriram enorme importância no esforço de guerra, as personagens de Walt Disney foram transformadas em verdadeiras mascotes: transmitiam aos povos em guerra uma mensagem positiva, de força interna, de muito trabalho, bom humor e confiança. Segundo o autor, a imagem dos personagens estava vinculada a aviões, navios-hospitais, ambulâncias e diversos outros meios de transporte espalhados pelo mundo a serviço dos Estados Unidos. A popularidade das personagens era tão grande que, segundo o autor, “*Mickey Mouse*” foi a senha utilizada no dia do desembarque das tropas aliadas na Normandia. Pereira salienta que, até o final da Segunda Guerra Mundial, os estúdios *Disney* haviam feito cerca de seis mil metros de filmes de treinamento e propaganda para o governo *Roosevelt*, sempre a preço de custo.

Assim que os Estados Unidos entraram na Segunda Guerra Mundial, o governo exigia cada vez mais produções para estimular a sociedade a lutar contra as forças inimigas. Segundo Pereira, *Hollywood* atuou intensamente nessa missão contra a “ameaça totalitária”, representada pelos inimigos da democracia americana: o alemão nazista, o italiano fascista o japonês tido como “sanguinário”. Os Estados Unidos também realizaram filmes e animações

anticomunistas, pensando no “perigo vermelho” representado pela União Soviética. O lado comunista era sempre mostrado como inibidor de liberdade, com vários problemas sociais, enquanto do outro lado os norte-americanos eram sempre retratados como a sociedade perfeita, onde a liberdade sempre foi algo presente. Mas, as produções sobre a “ameaça vermelha” mudam de significado quando os Estados Unidos se aliam a União Soviética. Argumenta Pereira, que a União Soviética passa a ser vista nas produções da *Disney* neste período como uma terra de conto de fadas, com alegres canções folclóricas, povo heroico risonhamente bondoso e bem maquilado vivendo em límpidas paisagens de estúdio.

O governo norte-americano representava os alemães e italianos como perigosos devido a seu tipo de governo, que manipulava as pessoas para se tornarem ideais para o regime, a população estaria cega e só fazia o que seu líder mandava e achavam que isso era bom, que era o certo. Os japoneses eram tidos como “sanguinários”, as premissas em que se fundamentava a ideia de “perigo amarelo”, veiculadas ao longo da primeira metade do século XX, além de raciais tinham suas raízes no expansionismo japonês, na ameaça da hegemonia europeia e americana no Pacífico e na possibilidade de futura invasão japonesa aos Estados Unidos. (PEREIRA, 2012)

Pereira salienta que, ao final da guerra o governo *Roosevelt* e a indústria cinematográfica tentaram dissociar os cidadãos alemães e italianos dos governos nazistas e fascistas, visto que tentavam difundir a imagem de que os Estados Unidos sempre seriam e continuariam sendo um país aberto para acolher os imigrantes, fossem eles italianos, alemães e até mesmo japoneses, desde que assimilassem os princípios da democracia e abandonassem os valores do regime de terror dominantes no Japão.

Os desenhos animados escolhidos são:

*Der Fuehrer's Face* (em português: A face do Fuehrer) é um curta-metragem de animação produzido pelos Estúdios *Disney* em 1942 e protagonizado pelo Pato Donald. É também o nome de uma canção de *Oliver Wallace* presente neste mesmo curta. O curta, de orientação antinazista, foi dirigido por *Jack Kinney* e originalmente lançado nos cinemas dos Estados Unidos em 1 de janeiro de 1943 pela *RKO Pictures*. Venceu o Oscar de melhor curta de animação e foi eleito o vigésimo segundo melhor curta de animação da história do cinema estadunidense de acordo com o livro *The 50 Greatest Cartoons* de *Jerry Beck*. Na animação *Donald Duck* está sonhando e vive na chamada “Nazilândia”, em que casas, árvores e até mesmo as nuvens tem alguma conotação nazista. O Pato vive situações complicadas, de falta de alimento a trabalho incessante em uma fábrica de munições e deve sempre trabalhar e

saudar seu *Fuehrer*, que em meio às munições aparece em porta retratos. No final desse angustiante dia, *Donald* acorda e percebe que vive nos Estados Unidos e agradece por pertencer à América.

*Education for Death* (em português: Educação para a morte) é um curta-metragem de animação produzido pelos Estúdios *Disney* e originalmente lançado em 15 de janeiro de 1943 pela RKO Pictures nos cinemas estadunidenses. Foi dirigido pelo ítalo-americano *Clyde Geronimi* e é baseado no livro *Education for Death: The Making of the Nazi* (Educação para a morte: a construção dos nazistas) de Gregor Ziemer. A capa do livro aparece no início do curta. Essa animação apresenta o desenvolvimento de uma criança que nasceu na Alemanha nazista. O desenho retrata uma sociedade impiedosa, que ensina aos mais novos que somente os mais fortes sobrevivem e que devem pensar sempre como um nazista. A criança com o tempo aprenderia seu papel, marcharia por seu *Fuehrer* e lutaria até morrer, assim sua educação estaria completa, por isso “educação para a morte”.

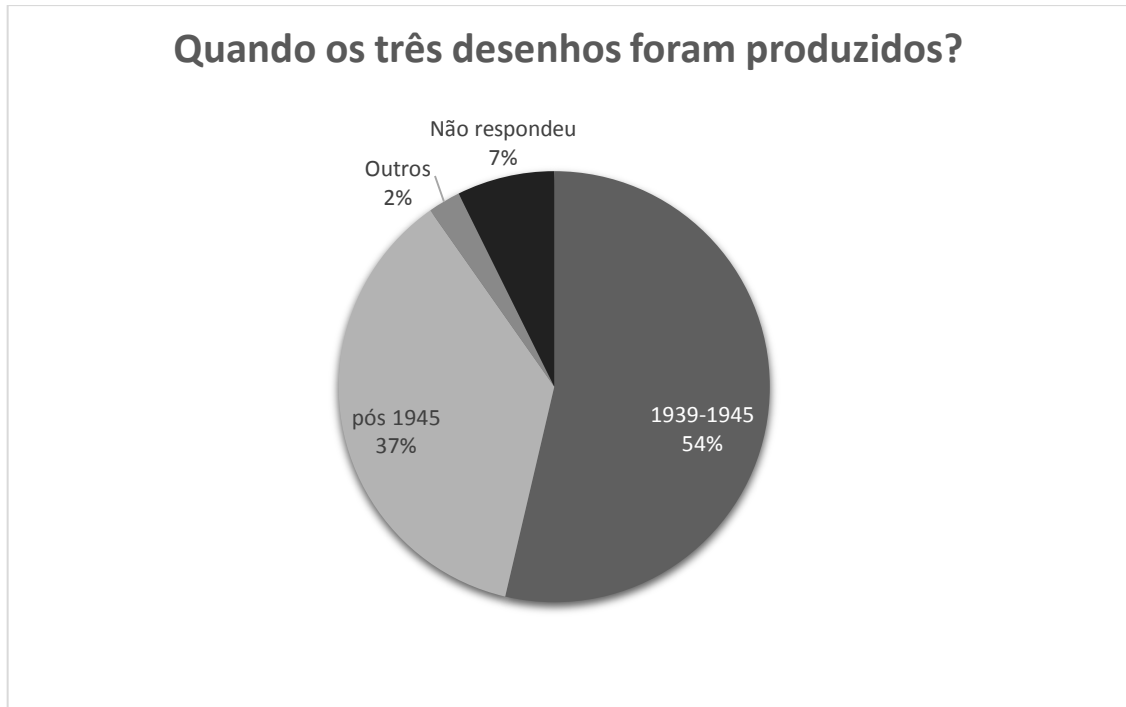
O curta *Commando Duck* (em português: Comando Pato) foi lançado em 2 de junho de 1944, dirigido por *Jack King* e distribuído pela RKO Radio Pictures, com roteiro de *Carl Barks* e *Jack Hannah*. Nessa animação Pato Donald deve cumprir sua missão de destruir um acampamento japonês seguindo as coordenadas dadas por seu capitão. Donald enfrenta vários desafios ao longo do caminho, tem que lidar com japoneses franco atiradores, com cachoeiras e crocodilos. Na animação os japoneses são satirizados por seus costumes de sempre se desculpar e agradecer, e em uma das cenas até mesmo o fato de não atirarem pelas costas é ridicularizado. Pato Donald, de forma desastrada, consegue ganhar dos japoneses e destruir seu acampamento no final.

### **3.1.1 A questão da fonte histórica para os alunos.**

#### **3.1.2. Os desenhos animados contextualizados.**

Nesta etapa os alunos responderam a questões que contextualizam as animações, indicando época, produção, conteúdo e perspectiva. Através de suas respostas, será possível analisar se os jovens conseguem problematizar o que assistiram, compreendendo essas animações como fonte histórica.

O primeiro gráfico diz respeito às respostas sobre o ano em que as animações foram produzidas. Esse tipo de pergunta, embora pareça simples, analisa as informações que os alunos conseguiram obter assistindo o desenho e relacionando-o com o que já estudaram sobre o tema.



**Gráfico 13: Data da produção das fontes segundo os alunos**

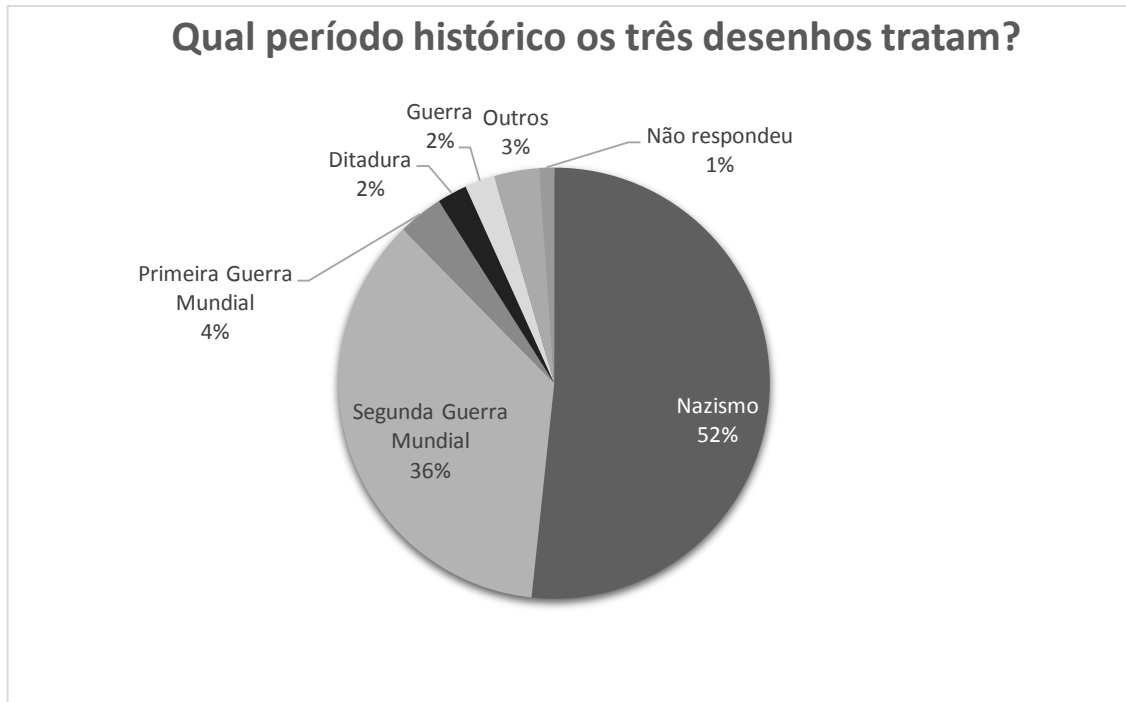
A partir do gráfico é possível perceber que grande parte dos alunos (54%) conseguiu relacionar o período em que ocorreu a Segunda Guerra Mundial com a produção das animações de forma coerente. Alguns estudantes foram mais específicos e apontaram somente o ano de 1944. Esse fato está associado à capacidade de observação de alguns jovens que ao assistirem as animações prestaram atenção na abertura que indicava a data da produção. O jovem tem grande capacidade de associação e percepção, pois está acostumado a uma cultura midiática pautada na “velocidade”, como já mencionado no primeiro capítulo. Apesar de não terem visto o conteúdo relacionado a esse assunto conseguiram apontar a produção como pertencente à época da Segunda Guerra Mundial. Uma explicação possível para essa constatação é o fato dos alunos se interessarem por livros, filmes e jogos que retratam os acontecimentos dessa época e apresentam sempre as datas, e isso acabou memorizado pelos alunos. Como vimos no segundo capítulo, estes jovens, sujeitos de nossa pesquisa, vivenciam um universo que podemos entender como enriquecido por vários estímulos culturais, pois tem o hábito de leitura, de assistir filmes e ouvir variados estilos musicais. E ainda: estão conectados à internet na maior parte do dia. A condição socioeconômica auxilia nesta configuração cultural, mas não influi de forma direta, pois

independente da classe social, provavelmente a condição juvenil se explica pela imersão em uma sociedade perpassada pelos produtos e mensagens midiáticas.

Muitos alunos ainda apresentaram opiniões diferentes sobre as datas, pois em segundo lugar aparece no gráfico o período pós-guerra (37%). Anos como: 1960, 1980, 1988, entre outros, foram citados por vários alunos que não sabiam ou lembravam corretamente do período que aconteceu a Segunda Guerra Mundial. Uma possibilidade para o aparecimento dessas datas tão distintas é que os jovens percebendo que era uma animação antiga deduziram que poderia ter sido produzida há um tempo atrás, para trazer de forma engraçada o que havia acontecido durante os conflitos. Outros anos como: 1880 e 1900 que foram citados indicam que os jovens não tinham noção sobre datas e acontecimentos e podem ter citado somente o que veio em mente ou o que achavam ser uma data aproximada. Alguns se aproximaram do período que envolveu a Segunda Guerra Mundial e citaram anos como: 1947, 1946, que indicam inexatidão, mas ainda com uma noção do período ou acreditam que as animações foram produzidas após a guerra. Na categoria “Outros” (2%) os alunos não chegaram a citar uma data, somente disseram: “*Quase na mesma data*”; “*Quando eles gravaram*”.

Poucos estudantes deixaram de responder a essa questão (7%), mas quando aconteceu, talvez fosse por falta de informação do jovem ou receio em colocar uma resposta errada.

A questão seguinte, não muito diferente da primeira, indaga os alunos sobre o período histórico que as animações estão inseridas. Portanto, ao invés de data, se questionava sobre qual época os desenhos animados tratavam.



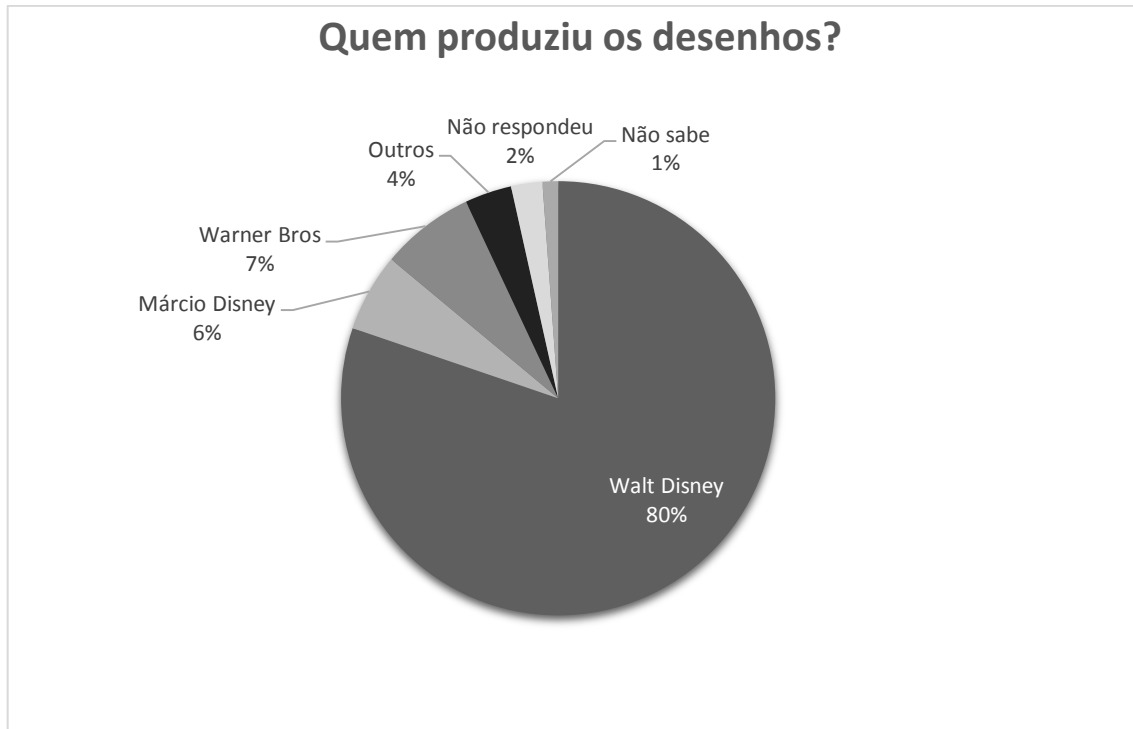
**Gráfico 14: Sobre o período histórico das fontes segundo os alunos**

Segundo o gráfico, muitos alunos acreditam que as animações retratam o período histórico do Nazismo (52%). Por envolver temas como a juventude hitlerista e a Alemanha nazista, grande parte dos estudantes citou o Nazismo como período histórico retratado nas animações. Também há um conjunto de símbolos, facilmente associáveis ao nazismo, como a suástica. Em segundo lugar aparece a “Segunda Guerra Mundial” (36%), citada por vários alunos, que na sua resposta acabaram englobando tanto o nazismo como o conflito entre os Estados Unidos e o Japão, retratado em um dos desenhos. O conflito entre os Estados Unidos e o Japão acabou sendo deixado de lado pela maioria dos alunos que citaram somente o nazismo, talvez pela ênfase que foi dada nas duas primeiras animações ou por ser o nazismo um acontecimento mais marcante. É perceptível que o surgimento do nazismo chamou mais a atenção do que a Segunda Guerra Mundial em si, no contexto dos desenhos. As animações foram desenvolvidas entre 1942-1944, período definido pela Segunda Guerra Mundial, claramente marcado pelo aparecimento do nazismo que desencadeou o conflito. Dois desenhos representam a sociedade alemã e um representa um confronto entre os norte-americanos e os japoneses, dentro de um contexto de guerra. Apesar da maioria dos jovens terem focado mais no nazismo não estão errados quanto à sua resposta, já que era um acontecimento da época, isso demonstra que conhecem o assunto, sabem identificar o período e os principais acontecimentos.

Alguns estudantes não foram tão específicos em suas respostas e somente citaram a Ditadura (2%) e a Guerra (2%) como os períodos retratados nos desenhos. Por mais que estejam incompletas, mostram uma noção relacionada ao assunto. Realmente se tratava de um período de guerra, só não houve a especificação, assim como com a ditadura, existiu a ascensão dos regimes nazifascistas, com governos totalitários, ditatoriais, mas os alunos não distinguiram qual seria. Algumas respostas apresentadas no questionário indicam o período da Primeira Guerra Mundial (4%), esses alunos demonstraram possuir certa dificuldade em apontar o período correspondente ao vídeo, sabiam que dizia respeito a um momento de guerra, mas se confundiram ao apontar um conflito anterior.

Na categoria “Outros” (3%), os alunos responderam: “*comunismo*”; “*Após a Primeira Guerra Mundial*”; “*O período pós guerra entre 1950 a 1960*”. O aluno que citou o “*comunismo*” não está completamente errado, já que nessa época a Rússia socialista, possuindo um partido comunista que organizava seu governo, mostrava sua força na Segunda Guerra Mundial, e, por conseguinte entrou na Guerra Fria contra os Estados Unidos para aumentar sua hegemonia a nível mundial. Mas o comunismo não é o foco do desenho e não temos como afirmar que o aluno fez este tipo de associação. O aluno que indicou o período pós Primeira Guerra Mundial se aproximou da temática, pois a animação retrata a Segunda Guerra Mundial, que adveio após essa guerra. Portanto houve uma aproximação, mas não exatidão. O último estudante que indicou um período além da Segunda Guerra Mundial não conseguiu estabelecer uma ligação entre os acontecimentos marcantes da época e o momento em que aconteceram. Somente 1% - lembrando que se trata de um aluno - dos jovens não responderam a essa questão.

No próximo gráfico é possível perceber as respostas dos alunos quanto a quem produziu as animações, esse tipo de análise faz parte da problematização da fonte, descobrir quem teria desenvolvido os desenhos.



**Gráfico 15: Sobre a autoria dos desenhos animados segundo os alunos**

Através do gráfico é possível perceber que o conhecimento da maioria dos alunos quanto a quem teria produzido os desenhos é correta (80%). *Walt Disney* é uma figura muito conhecida no campo da animação, seus desenhos são característicos e marcados pelo apelo emocional. Aos estudantes que prestaram atenção ao começo de cada animação era possível perceber o nome da empresa que havia produzido o desenho, logo na abertura o nome *Walt Disney* aparecia em destaque. A grande maioria demonstrou conhecer o responsável pelas animações, alguns alunos apresentaram ideias diferentes sobre isso. *Márcio Disney* (6%) foi citado por mais de uma pessoa, isso demonstra que não houve uma boa compreensão sobre o nome do desenvolvedor, já que citaram um nome que não diz respeito às produções. Outros alunos citaram a *Warner Bros* (7%) como responsável, assim, associaram a *Warner Bros*, sem saber que *Disney* e *Warner* são duas empresas diferentes. Talvez esta confusão tenha acontecido pelo formato semelhante dos desenhos, com personagens como: Mickey, Donald, Pernalonga e Patolino que trazem humor e situações engraçadas.

Somente (2%) dos alunos deixaram de responder e (1%) não soube apontar o nome de quem havia produzido as animações. Na categoria “Outros” (4%), entre as respostas constavam: “*Americanos*”; “*Nazistas*”. Somente um aluno acreditou se tratar de uma produção realizada pelos norte-americanos, sem saber identificar qual produtora teria

desenvolvido as animações, já outro estudante apontou os nazistas como os responsáveis pelos desenhos, devido a ser esse o tema tratado.

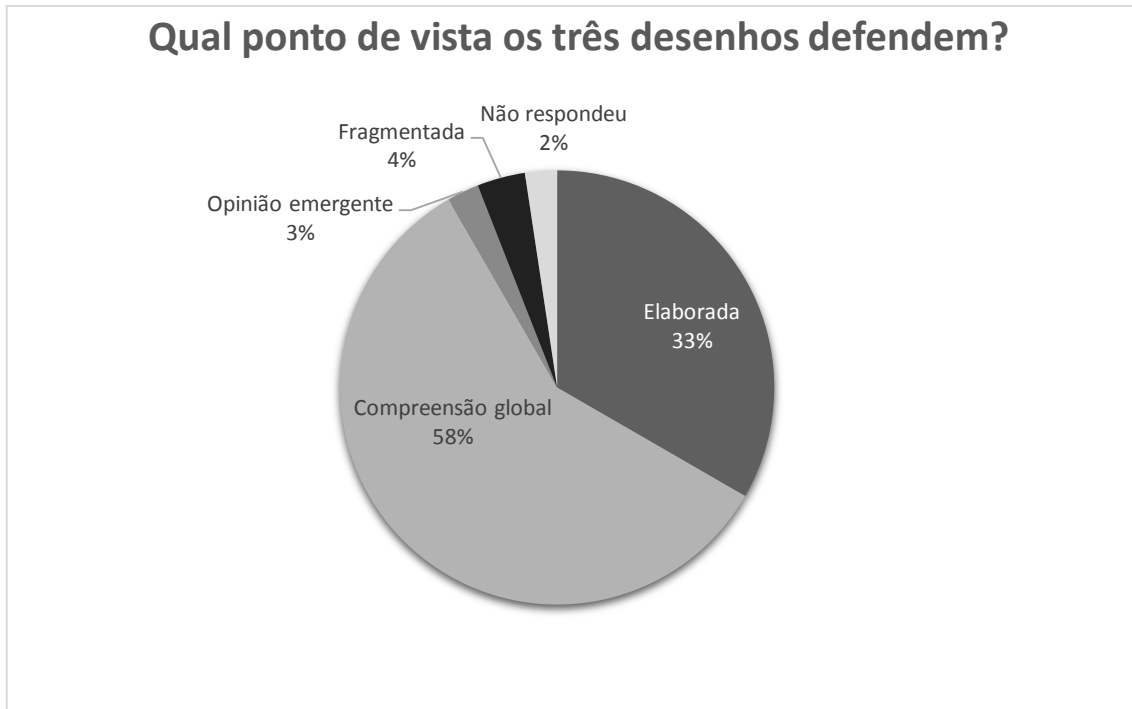
### 3.1.3. Os desenhos animados como fontes históricas.

Para categorizar as respostas da questão seguinte, optamos por utilizar uma categorização já usada no segundo capítulo, baseada em Isabel Barca e Marília Gago (2001) e de Isabel Barca (2001) de forma adaptada ao contexto de nossa pesquisa, que resumimos segundo a tabela abaixo (novamente):

<b>CATEGORIA</b>	<b>DESCRITORES</b>
<b>Simple ou Compreensão Global</b>	Noção de que a fonte retrata o que aconteceu Noção de verdade histórica “Entendimento generalista ou simplista da mensagem, sem uma interpretação mais aprimorada” (BARCA, GAGO, 2001, p. 248)
<b>Fragmentada</b>	Não permitem perceber a noção do aluno Noções “desorganizadas” Redação confusa “Entendimento restrito das mensagens, como fragmentos de Informação” (BARCA; GAGO, 2001, p. 247), que não permitem uma compreensão coerente da narrativa
<b>Opinião Emergente ou Intermediária</b>	Não há crítica à fonte Não há assimilação da fonte como verdade Entendimento “intermediário”, quando o aluno mescla um entendimento simples com uma explicação histórica incipiente (BARCA, GAGO, 2001, p. 249)
<b>Elaborada</b>	Noção de que a fonte comporta a visão do autor Noção de multiperspectividade É o que BARCA e GAGO (2001, p. 249) chamam de “Descentração emergente”. Esta categoria foi por nós substituída para adequar-se ao nosso objeto de pesquisa. Na categoria Elaborada, a explicação histórica é mais completa, complexa e sofisticada. Para as autoras, há “reformulação”, ou seja, interpretação ou explicação “pessoal e crítica”, bem como um pensamento relacional.

**Tabela 2: Categorias sobre as explicações históricas dos alunos (reprodução tabela 1)**

O próximo gráfico diz respeito a uma pergunta que questiona os alunos quanto ao ponto de vista que as animações defendem.



**Gráfico 16: Sobre os pontos de vista dos desenhos animados segundo os alunos**

A maioria dos alunos apresentou uma Compreensão Global ou Simples (58%) quando indagados sobre o ponto de vista das animações. Contudo, as respostas se dividem nos seguintes raciocínios: há poucos que entendem que o desenho “*Defende o ponto de vista nazista*”, ou seja, acreditam que as animações expõem o ponto de vista da Alemanha, dos nazistas, de Hitler. Poucos alunos também que indicam o tema, mas não se percebe se estão falando que o desenho critica ou não a perspectiva nazista: “*O nazismo, Hitler*”. Porém, a maioria entende que o desenho critica o nazismo, mas expressam isso de forma geral, sem muitos elementos de análise, por isso a categoria Compressão Global:

*“De como a sociedade nazista era exigente e de como a sociedade não tinha escolhas”;*

*“O fato de que o nazismo era uma “religião” muito cruel, não eram a favor”;*

*“Defendem o nazismo, impedem a democracia, etc”;*

*“A liberdade que os alemães não tinham”;*

*“Que o nazismo praticado na Alemanha, iniciado por Hitler é a pior maneira de vida que alguém deve passar e eles não percebem”;*

*“Eles defendem tudo o que acontece como as crianças serem nazistas assim quando crescem”;*

*“Mostra que o nazismo não é bom e que é horrível”;*

*“Sobre o império nazista, um ponto de vista ruim”;*

Muitas das ideias expressas no questionário indicam que os jovens pensam que os desenhos mostram a realidade, como *realmente* teria acontecido o nazismo. Não se vê narrativas que destaquem o fato de que os desenhos indicam uma perspectiva sobre o nazismo. Alguns estudantes nem chegaram a citar ou mencionar que seria um “ponto de vista”, somente diziam: *“Que o nazismo praticado na Alemanha, iniciado por Hitler é a pior maneira de vida que alguém deve passar e eles não percebem”*. Nessa narrativa evidencia-se que a compreensão da fonte histórica sob o princípio da multiperspectividade não foi bem construída por alguns, apenas diziam o quanto eram “tristes” as situações postas nos desenhos ou o quanto as pessoas eram maltratadas. Contudo, há que se destacar que há uma tentativa de interpretação dos estudantes, ou seja, de julgar o teor dos desenhos animados em questão. Por se tratar de desenhos que envolvem a temática do nazismo, a maioria das respostas indicava uma assimilação ou reprodução da crítica ao nazismo realizadas, e não a ideia de que tais desenhos expunham uma versão crítica ao nazismo, mas de determinado grupo social. Seria como se a fonte retratasse literalmente “o que é” e não uma perspectiva sobre “o que deveria ser”. Os alunos que citaram somente esse tipo de resposta não levaram em consideração o Japão, que é retratado no terceiro desenho *Commando Duck* (1944) em um confronto com os Estados Unidos.

Em segundo lugar aparece a categoria Elaborada (33%), que envolve respostas mais complexas ou sofisticadas. Esses alunos apresentaram um senso crítico e/ou a noção de multiperspectividade em relação ao que assistiam e conseguiram compreender o papel da animação para a época. Essas são algumas das respostas citadas pelos estudantes:

*“O dos Americanos”;*

*“Todos defendem o ponto de vista norte-americano mostrando o quão ruim era ser nazista”;*

*“Para criarem na população estadunidense que o nazismo é ruim que não devemos aceita-lo”;*

*“Walt Disney”;*

*“O ponto de vista democrático e estadunidense (Americano)”;*

*“Pra mim eles estão criticando a Alemanha”;*

*“Além de mostrar a estrutura do nazismo e mostrando a ignorância dos alemães de adorar e saudar tanto seu líder”;*

*“O lado da democracia e o patriotismo americano”;*

*“Defendem o governo americano”;*

*“O ponto de vista dos americanos dos alemães”;*

*“Estados Unidos, porque no final do vídeo mostra ele nos EUA e falava que ele amava o EUA”;*

*“O ponto de vista norte-americano (Walt Disney)”;*

*“Defende o ponto de vista dos Estados Unidos, como era na Alemanha”;*

*“Defende o ponto de vista de como a Alemanha era e do EUA”;*

Os alunos muitas vezes respondiam que os desenhos mostravam a perspectiva dos Estados Unidos ou do governo norte-americano e algumas respostas vieram com justificativas, como pode ser observado acima. Os jovens que responderam a esse questionário pertencem a um mesmo universo cultural, tem gostos em comum e compartilham diversas ideias, valores e comportamentos, mas se diferenciam por apresentar senso crítico e perceber que a mídia tem um sentido preferencial subentendido, principalmente em um contexto de guerra. Os estudantes conseguiram perceber que o desenho é uma produção norte-americana, que fala sobre os alemães e os japoneses na Segunda Guerra Mundial, entenderam que o que é retratado nos desenhos envolve uma interpretação da realidade, Podemos dizer que estes estudantes tem noção da multiperspectividade como conceito metahistórico, como próprio da natureza do conhecimento histórico.

Poucos alunos apresentaram uma opinião Emergente (3%), pois nessa categoria se enquadram respostas de entendimento simples com uma explicação histórica incipiente, ou seja, entendimento intermediário: *“Suas opiniões de como era o nazismo”;* *“Eles defendem suas opiniões, de como cada um pensava sobre a era nazista”* e *“Nacionalismo”;*

As respostas não foram bem desenvolvidas, mas apresentaram um conhecimento sobre o conteúdo. Na primeira e na segunda resposta é perceptível um senso crítico, mas que não deixou claro sua ideia, pois o aluno(a) diz que o ponto de vista defendido nos desenhos diz respeito as opiniões de como era o nazismo, não indica de quem seriam essas opiniões, ou seja, o jovem entendeu que os desenhos partem de uma perspectiva, mas não complementou sua resposta. Outro jovem diz que o ponto de vista defendido é o do nacionalismo, isso mostra o conhecimento que o aluno tem ao falar sobre esse tema, o estudante entende do que se tratam as animações, sabe que exaltam uma nação, mas não indicou qual seria.

Alguns estudantes tiveram dificuldade em responder essa pergunta e apresentaram respostas fragmentadas (4%), ou seja, sem coerência com o que havia sido perguntado, como é exposto logo abaixo. Poucos foram os jovens que deixaram de responder (2%)

*“Defende os quadro”;*

*“Saudação ao Hitler”;*

*“Poder Hitler ou Saldar”;*

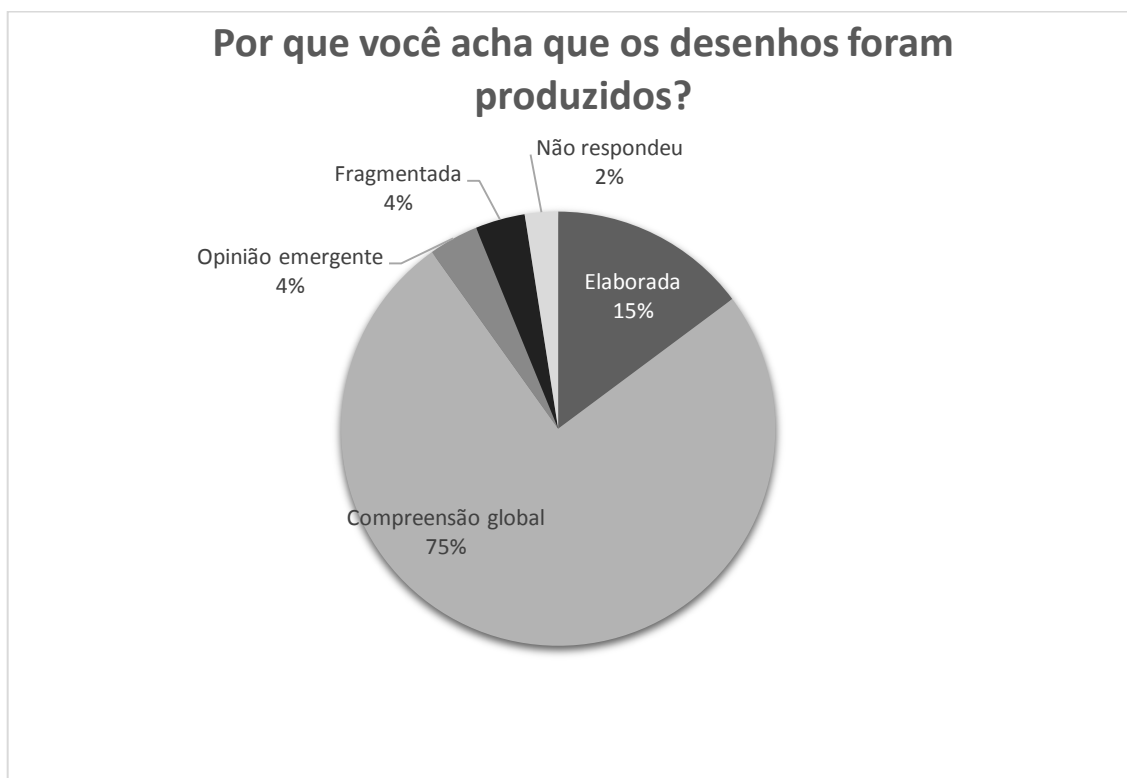
*“O como era o nazismo e o olho”;*

*“Uma opinião é uma lei de direitos”;*

As respostas dessa categoria indicam pouca compreensão sobre a pergunta ou dificuldade em formular uma ideia ao que foi solicitado, ou ainda, dificuldade em redigir as ideias.

Nessa questão os alunos da oitava série A e oitava série B demonstraram um senso crítico maior que os alunos da oitava série C, que praticamente todas as respostas envolviam uma Compreensão Global. Tanto a oitava série A quanto a oitava série B apresentaram vários alunos com entendimento do propósito dos desenhos de defender a perspectiva norte-americana. Os alunos da oitava série C acreditavam, em sua maioria, que as animações foram desenvolvidas para defender o ponto de vista dos alemães. Ressaltamos que esta diferença de resultados não se justifica por variáveis aparentes. Não há como criar hipóteses sobre esta diferença, já que são oitavas séries da mesma escola. A oitava série C, como vimos no gráfico sobre relação idade/série, encontrava-se nos parâmetros adequados.

O gráfico a seguir diz respeito a uma questão que interroga os alunos quanto ao porquê de as animações terem sido produzidas.



**Gráfico 17: A finalidade dos desenhos animados segundo os alunos**

É possível perceber através do gráfico que a maioria dos alunos apresenta uma compreensão global (75%) sobre as intenções das animações, seguindo a mesma linha de raciocínio:

*“Para mostrar o que é ser nazista, como é desgastante e horrível”;*

*“Para relatar como foi naquele tempo, as coisas boas e ruins”;*

*“Porque o nazismo era muito agressivo”;*

*“Para informar, mostrar como as coisas eram antigamente”;*

*“Para mostrar como era o Nazismo”;*

*“Para mostrar ao público o que realmente era o nazismo, de uma forma engraçada e animada, porque esse assunto é bem cansativo e*

*pesado de se estudar, então ver algo do nazismo em forma de desenho é mais interativo”;*

*“Eu acho que ele foi produzido para crianças verem como era antigamente”;*

*“Para nos mostrar de uma forma mais “leve” e engraçada que nos faça entender melhor o que é o nazismo e mostrar como tudo funcionava”;*

*“Para sensibilizar as pessoas para que não aja um novo nazismo no futuro”;*

*“Para falar como era a vida dos nazistas na Alemanha, como treinamento o cotidiano e a vida do exército nazista”;*

*“Acho que o desenho foi produzido para defende os nazistas”;*

*“Para retratar o fato histórico da época, produzidos por Walt Disney”;*

*“Porque a produtora foi mostrar um período que aconteceu e foi muito importante”;*

Todas as respostas citadas envolvem uma forma de raciocínio simples, os alunos acreditavam que as animações estavam reproduzindo o que realmente aconteceu e serviriam para alertar o povo quanto às atrocidades cometidas pelo regime nazista. A ideia de que os vídeos transmitem a realidade dos fatos foi recorrente. A principal mensagem que os estudantes conseguiram identificar após assistir aos desenhos foi a de que serviriam para mostrar o nazismo, não levando em consideração o país que produziu as animações ou as pretensões das mesmas, que muitas vezes terminam por inserir cenas estereotipadas sobre a Alemanha, com sátiras<sup>18</sup> envolvendo tanto o governo quanto a população alemã.

Como foi evidenciado acima, a maioria dos alunos não demonstrou um senso crítico ao analisar as animações, entendendo-as como reprodução da realidade e/ou não correta da realidade. Embora seja um raciocínio simples, que não tomou os desenhos como indícios de como determinado grupo (a Disney e talvez muitos americanos) pensava sobre outros grupos (Alemães e Japoneses), ou seja, o que seria a intencionalidade da fonte, contudo, estes estudantes entenderam o teor dos desenhos animados, compreenderam que os desenhos se

---

<sup>18</sup> Sátira: na literatura, composição livre e irônica contra instituições, costumes e ideias da época. Composição poética que ridiculariza os vícios e as imperfeições. Discurso ou escrito crítico, picante, maledicente; ironia, zombaria; censura espirituosa. Disponível em <https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%A1tira> Acesso em 18 de outubro de 2016.

propunham a uma crítica. Já alguns alunos, entretanto, conseguiram elaborar respostas mais Elaboradas (15%), destacando a intencionalidade dos desenhos:

*“Para mostrar a população a realidade e para satirizar os alemães e a forma como se achavam a melhor raça (ariana). Além dos Estados Unidos mostrarem que eles eram a melhores”;*

*“Para mostrar para as pessoas que estão escravizando eles e a diferença dos americanos”;*

*“Para reforçar a ideia nas crianças de que os “Estados Unidos é o melhor, é maior e mais forte que a alemanha, o fascismo e o nazismo”;*

*“Porque o nazismo era algo que estava acontecendo guerra, morte e sangue para todo o mundo, já que Hitler queria conquistar o mundo, e o desenho era uma forma de justificar que os EUA eram melhores que a Alemanha”;*

*“Para criarem na população estadunidense que o nazismo é ruim que não devemos aceita-lo”;*

*“Para mostrar que o nazismo não era bom e promover ainda os norte-americanos”;*

*“Para se manifestar contra o governo nazista e defender a sua forma de governar os EUA”;*

*“Para mostrar como os estados unidos via os alemães na guerra”;*

*“Para as pessoas veem como o EUA é bom, defendendo o EUA, como uma forma de vida melhor (Melhor do que a Alemanha, dando crédito pro EUA)”;*

*“Pras pessoas verem como os EUA é um lugar bom”;*

*“Para defender o ponto de vista americano”;*

*“Para expor a opinião do autor sobre o nazismo”;*

As respostas mais complexas evidenciam as intenções norte-americanas ao desenvolver animações em um contexto de guerra sobre seus inimigos. Esse tipo de resposta leva a crer que estes jovens possuem um senso crítico e demonstraram entender o porquê de as animações terem sido produzidas, mesmo sem terem visto em sala de aula os conteúdos

históricos (ou conceitos substantivos) referentes a Segunda Guerra Mundial ou aos regimes nazifascistas.

Os alunos citaram a superioridade que os Estados Unidos demonstrou ao retratar seu país como um lugar livre, perfeito para se viver, além de disseminarem na população norte-americana a força e as ideias que supostamente apresentava, desta forma, promovendo-se. Um dos alunos que participou da pesquisa deixou claro que a animação dizia respeito à perspectiva do autor, ou seja, os produtores que haviam desenvolvido os desenhos seriam os responsáveis pelas mensagens transmitidas nos vídeos e não propriamente a população norte-americana. A ideia de que os Estados Unidos seriam melhores que seus inimigos, ficou evidente nas animações, principalmente através das sátiras e estereótipos construídos sobre os alemães e os japoneses, o que foi compreendida por alguns jovens que chegaram a citar isso em suas respostas. Vários alunos demonstraram sua criticidade através das respostas quanto ao envolvimento do ponto de vista, da satirização, da ideia de superioridade presente nas animações, mas acabaram por citar somente os nazistas como rivais dos estadunidenses, esquecendo que uma das animações envolvia o Japão, aliado alemão que possuía um conflito direto com os Estados Unidos. Lembrando que no desenho os japoneses foram representados como inferiores, assim como os alemães, e seus costumes foram também satirizados. Entretanto, estas respostas podem ser categorizadas como Elaboradas por demonstrarem complexidade, noção de intencionalidade da fonte, de multiperspectividade.

Poucos foram os alunos que não responderam (2%), apresentaram uma resposta Fragmentada (4%) e uma opinião Emergente (4%). Os alunos que se abstiveram de dar sua opinião sobre as pretensões das animações foram poucos, que o fizeram talvez por medo de responder ou por não saber uma resposta que se adequasse a pergunta. Alguns estudantes apresentaram respostas fragmentadas, que não possuíam um sentido aparente para a questão que estava sendo proposta:

*“Esse desenho não existe”;*

*“Tratar das guerras”;*

*“Para falar de um período de guerras”;*

Dois alunos foram os responsáveis pelas respostas que envolvem guerras ou período de guerras, o que não está completamente errado, já que os desenhos se inserem no contexto da Segunda Guerra Mundial, mas não explica historicamente do que se trata, de que

momento histórico as animações estavam inseridas. Somente citando “guerras”, remete a qualquer uma, sem periodização histórica já que a humanidade presenciou inúmeros períodos de conflito ao longo da história.

Os alunos que apresentaram uma opinião Emergente apresentam o mesmo percentual de alunos que apresentaram respostas Fragmentadas. Entre as respostas citadas temos: *“Para trazer conhecimento”*; *“Para explicar o que aconteceu no nacionalismo”*

Tais respostas acima dizem respeito a um tipo de conhecimento que traz certa criticidade, mas não chega a ser uma resposta complexa. Mais de um aluno respondeu que os desenhos teriam sido produzidos *“para trazer conhecimento”*, nesse caso os estudantes compreenderam que as animações teriam sido produzidas para algum objetivo, mas não explicaram que tipo de conhecimento os desenhos procuravam construir no público, diferente da maioria dos jovens que disseram que as produções trariam conhecimento sobre o nazismo. Um dos estudantes respondeu que as animações foram desenvolvidas *“para explicar o que aconteceu no nacionalismo”*. Esse tipo de resposta demonstra que o jovem tem conhecimento sobre o significado dos valores e ideais que eram defendidos e exaltados no período, mas não deixou claro de que nacionalismo estava falando.

A próxima questão proposta aos estudantes indaga-os se concordam com a perspectiva apresentado nos desenhos e a justificativa para sua escolha. Esse tipo de pergunta analisa se o aluno consegue mostrar criticidade com relação ao conteúdo das animações, se consegue perceber que existe uma subjetividade escondida pela fantasia.



**Gráfico 18: Sobre a perspectiva dos desenhos se é válida conforme os alunos**

Sobre esta questão, optamos em inverter a exposição dos resultados devido à complexidade das respostas. O gráfico acima, apenas tabula o SIM e o NÃO das respostas, sendo que na tabela, agrupamos as narrativas segundo a explicação da categoria que pode ser aplicada à resposta do aluno. A seguir a tabela da categoria Simples ou Compreensão Global.

Narrativa	Descritor	Porcentagem
<p><i>“Eu concordo, pois o desenho mostrou algo que já aconteceu de verdade”</i></p> <p><i>“Sim porque era isto mesmo que a Alemanha estava fazendo”;</i></p> <p><i>“Sim, porque foi isso mesmo que aconteceu”;</i></p> <p><i>“Sim, pois nessa época todos eram obrigados a servir a Hitler, e o Walt Disney mostrou a realidade”;</i></p> <p><i>“Sim, acho que foi assim”;</i></p> <p><i>“Sim, certeza, que foi daquele jeito e um pouco mais forte”;</i></p> <p><i>“Sim. Pois pelo que sei, os desenhos retrataram total verdade sobre a Alemanha naquela época e a perspectiva deles, é a minha. Os nazistas eram tratados como bonecos que não tinham importância ou vida”;</i></p> <p><i>“Sim aconteceu, mas não concordo que aquilo é certo, porque ninguém merece ser obrigado a ser nazista e servir Hitler sobre tudo e qualquer</i></p>	Fonte como verdade	65%

<i>questão. E além de tudo, nenhuma mãe merece ter um filho arrancado de seus braços só porque ele ficou doente e não pode servir o exército, porque Hitler exigia soldados fortes para servi-lo”;</i> <i>“Sim, pois deve ser horrível viver naquelas situações”;</i>		
<i>“Sim, pois minha bisavó passou por isso e já me contou sobre essa história”;</i>	A fonte confere com o testemunho da verdade	7%
<i>“Sim, pois eu já assisti alguns filmes, que mostravam a violência vivida, tanto com os soldados e com as vítimas deles”;</i>	Confere com outras fontes de verdade	7%
<i>“Sim, eu acho que quem produziu tinha um certo conhecimento, então, provavelmente o nazismo foi daquele jeito”;</i>	Quem produziu a fonte conhecia a verdade	7%
<i>“Sim, pois o que hitler defendia foi mostrado nos desenhos de forma amenizada, mas ainda criticando-o”;</i> <i>“Sim, claro que eles exageraram, mas eles representaram bem que o nazismo era massacrante e que forçava a segui-lo”;</i>	A fonte mostra parte da verdade	14%

**Tabela 3: Categorização Compreensão Global na concordância com a fonte**

A maioria dos alunos concordou (75%) com a perspectiva dos desenhos, justificando como visto acima, configurando a categoria Simples ou Compreensão Global.

Ao analisar a resposta dos alunos fica evidente que, assim como em questões anteriores, acreditam que as animações apresentam fatos e acontecimentos reais, incontestáveis. A maioria dos jovens veem os desenhos como uma explicação (humorada) da história. Os jovens dão credibilidade à animação, acreditando retratar devidamente a guerra, bem como os nazistas e os japoneses. Um (a) aluno (a) chega a reforçar a ideia de verdade contida nos desenhos quando cita *Walt Disney* como responsável: *“Sim, pois nessa época todos eram obrigados a servir Hitler, e o Walt Disney mostrou a realidade”*. Esse tipo de pensamento é recorrente, muitos alunos afirmaram a mesma coisa: *“Sim, porque foi isso mesmo que aconteceu”*; *“Sim, certeza, que foi daquele jeito e um pouco mais forte”*; *“Eu concordo, pois o desenho mostrou algo que já aconteceu de verdade”*. Um(a) jovem disse que concordava com a perspectiva dos desenhos, que *“...mostram o ponto de vista “do outro lado”, ou seja, o lado correto.*

Como vimos descrito na tabela, a categorização implicou em ver a fonte como verdade, justificando esta noção com o testemunho, com a comparação com outras fontes, com o conhecimento que tinha sobre os acontecimentos ou como parte da verdade (pois esta poderia ser “pior”). Esta pergunta exigia, porém, mais do que dizer se a fonte retratava os acontecimentos, mas se havia concordância em relação ao ponto de vista dos mesmos. No enunciado, já se partia de que os desenhos animados tinham determinada perspectiva sobre a temática. Não houve uma justificativa para concordância cujo argumento estivesse diretamente relacionado a uma opinião sobre os acontecimentos. Provavelmente, entre os “dois lados”, a escolha seria pelo lado vencedor, por pressuposto “menos cruel”, por isso este resultado. O que ressaltamos é que a justificativa para a concordância dos alunos em relação aos desenhos animados em questão foi, na maioria, o argumento da fonte como verdade.

Alguns alunos citaram os sofrimentos passados pelos alemães durante o nazismo: *“...deve ser horrível viver naquelas situações”*; *“...Os nazistas eram tratados como bonecos, que não tinham importância ou vida”*; *“...não concordo que aquilo é certo, porque ninguém merece ser obrigado a ser nazista e servir Hitler sobre tudo e qualquer questão”*. Esses alunos concordaram com as animações, principalmente, devido ao sofrimento mostrado para se tornar um nazista ou um trabalhador durante o nazismo, como foi retratado em dois vídeos.

Outros alunos diziam que: *“...o que Hitler defendia foi mostrado nos desenhos de forma amenizada, mas ainda criticando-o”*; *“...eu acho que quem produziu tinha um certo conhecimento, então, provavelmente o nazismo foi daquele jeito”*; *“...certeza, que foi daquele jeito e um pouco mais forte”*. Os alunos acreditavam que o desenho estava amenizando uma situação que era ainda pior na realidade e que o responsável pela produção teria conhecimento sobre o que estava fazendo e por isso seria possível dizer que o nazismo foi daquele jeito. Um (a) aluno (a) citou sua bisavó, que teria contado histórias do período, dizendo que ela teria passado por aquilo que havia sido mostrado nos desenhos. Outros filmes (outras fontes) também foram mencionados entre as respostas que, segundo um(a) aluno(a), corroborava a violência com que os soldados e suas vítimas eram tratados.

Duas respostas indicam que os alunos pensaram um pouco mais para dar sua opinião: *“Sim, claro que eles exageraram, mas eles representaram bem que o nazismo era massacrante e que forçava a segui-lo”*; *“Sim, porque eu acho que isso acontecia mesmo eles estão tentando nos passar exatamente (ou não) a ideia de como era tudo naquela época em relação ao Nazismo”*. Na primeira resposta o (a) aluno (a) deixa claro que existia um exagero nas animações e o que estava sendo passado em vídeo se tratava de uma representação do

nazismo e não a realidade, isso demonstra certa criticidade com relação as animações, mas ainda assim, o (a) aluno (a) concordou com a perspectiva sem questionar o que foi visto. Na segunda resposta o (a) estudante acredita que o nazismo acontecia como nas animações, mas indica que os produtores poderiam estar passando exatamente ou não a ideia de como era naquela época, ou seja, há uma dúvida em relação a veracidade dos fatos contidos nos desenhos.

Vários alunos optaram por responder que não concordavam (23%) com a perspectiva das animações, apresentando as seguintes respostas:

<b>Categorias</b>	<b>Narrativa</b>	<b>Descritor</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Simples ou Compreensão Global</b>	<p><i>“Não, pois as pessoas eram tratado como escravos naquela época (trabalhava muito)”;</i></p> <p><i>“Não, é errado o que Hitler faz, tirar a liberdade das pessoas e força-las a fazer o que elas não querem”;</i></p> <p><i>“Não porque fazia os outros de escravos”;</i></p> <p><i>“Não, pois pra mim eles estão a favor e eu sou contra”;</i></p> <p><i>“Não pois o povo não é escravo”;</i></p> <p><i>“Não por que eles escravizavam”;</i></p> <p><i>“Não, porque no período em que o desenho foi feito estava na Segunda Guerra Mundial, então deve ter sido tudo muito pior”;</i></p> <p><i>“Não, pois nós não sabemos se era real o jeito que eles eram tratados, tem partes que é igual como a referência etc”;</i></p> <p><i>“Não, deveria ser bem pior”;</i></p> <p><i>“Eu não acredito que foi igual, acredito que foi bem pior através de fotos”;</i></p> <p><i>“Não, obviamente que não foi daquele jeito, um soldado transformo duas bocas de jacaré em um zíper, pois é uma animação”;</i></p> <p><i>“Não, pois ele defendia atitudes que eu não concordo, induzia pessoas a certas “coisas” não muito agradáveis”;</i></p>	<p>Não concordam com os acontecimentos relatados na fonte ou entendem que o que aconteceu foi “pior” do que está na fonte</p>	68%
<b>Opinião emergente ou Intermediária</b>	<p><i>“Não porque era ridículo”;</i></p> <p><i>“totalmente não, pois tudo que se vê não é bem aquilo portanto concordo, porém em partes”;</i></p>	<p>A fonte não mostra devidamente os acontecimentos</p>	10%

<b>Elaborada</b>	<p><i>“Não, porque o ponto de vista apresentado nos desenhos, era dos Estados Unidos somente. Na guerra as coisas eram bem piores para os outros, como trabalhadores por exemplo”;</i></p> <p><i>“Não, mesmo com toda a doutrina sobre os ditadores do fascismo e nazismo eu achei exagerado a ideia e acho que esse exagero se deve por causa da Campanha dos Estados Unidos Contra o nazismo”;</i></p>	A fonte mostra a perspectiva de sua autoria e/ou dos Estados Unidos	11%
<b>Fragmentada</b>	<p><i>“Não, não sou a favor do nazismo e o desenho mostrava-os servindo”;</i></p> <p><i>“Não, porque eu não concordo com nada que o desenho diz”;</i></p>	Não entendeu o teor da fonte ou não mostra explicações sobre a opinião	11%

**Tabela 4: Categorização para não concordância em relação aos desenhos**

A partir das respostas é possível perceber que a maioria dos alunos que não concordou com a perspectiva demonstrou não aceitar as atitudes apresentadas nos desenhos, dizendo que eram desagradáveis, que seria bem pior do que foi mostrado e que as pessoas eram tratadas como escravos. A maioria dos alunos não criticou a perspectiva do desenho, ou seja, o ponto de vista que estava sendo defendido através da animação, mas sim criticavam o nazismo e a violência praticada durante o período. Muitos estudantes não conseguiram interpretar a proposta e acabaram só considerando o que viam na animação, apresentando, como na maioria das respostas que concordaram, ideias Simples. Alguns alunos chegaram a dizer que não concordavam porque se tratava de uma animação, dizendo que não teria como ser daquele jeito.

Algumas respostas apresentaram uma ideia mais Elaborada, como essas: *“Não, mesmo com toda a doutrina sobre os ditadores do fascismo e nazismo eu achei exagerado a ideia e acho que esse exagero se deve por causa da Campanha dos Estados Unidos Contra o nazismo”;* *“Não, porque o ponto de vista apresentado nos desenhos, era dos Estados Unidos somente. Na guerra as coisas eram bem piores para os outros, como trabalhadores por exemplo”.* Os alunos conseguiram entender que, as animações foram produzidas pelos Estados Unidos e apresenta, portanto, sua perspectiva, e foi citado o “exagero” das animações para promover seu país. Sendo assim, alguns estudantes compreenderam a função do vídeo e suas pretensões, desta forma tendo uma visão mais satisfatória do que são os desenhos animados como fontes históricas. Em uma perspectiva Intermediária, existe a emergência de

uma crítica em relação à fonte, ou por entender que os desenhos ridicularizaram a temática ou que apenas em parte mostraram a realidade.

Alguns alunos desenvolveram respostas Fragmentadas, sem explicar sua opinião: “*Não, não sou a favor do nazismo e o desenho mostrava-os servindo*”; “*Não, porque eu não concordo com nada que o desenho diz*”. A primeira resposta relata que não concorda, pois as pessoas que produziram estariam a favor do nazismo e ele (a) seria contra, esse tipo de resposta indica que o (a) jovem não percebeu as satirizações ao nazismo e a exaltação a sociedade norte-americana presente nos desenhos. A segunda resposta não explica a opinião do(a) aluno(a). Poucos foram os estudantes que não responderam a essa questão (2%), deixando de colocar se concordavam ou não, o motivo, novamente, seria o de não saber responder ou ter vergonha de colocar alguma resposta errada.

As respostas que nos fizeram categorizar como Simples, Elaboradas, Intermediárias ou Fragmentadas, tanto daqueles que concordam com a perspectiva dos desenhos animados, como aqueles que não concordam, apontam para algumas considerações: 1) as respostas menos satisfatórias devem-se, provavelmente, ao fato de os alunos terem dificuldades em analisar qualquer material cultural como fonte histórica e não porque este tipo de fonte em especial, como produto da cultura midiática, poderia “manipular” o público; 2) a opção em trabalhar desenhos animados deveu-se pela própria natureza da fonte, que remete ao “mundo da fantasia”, mas mesmo assim, muitos alunos tenderam a ver esta fonte como reprodução da realidade; 3) poucos alunos não conseguiram nem interpretar o que se passava em tela, não conseguiram entender o teor, a perspectiva ali posta, porém, mesmo sendo poucos, é uma situação preocupante; 4) os alunos dessa pesquisa não estavam acostumados a questionar fontes, principalmente uma animação que é vista muitas vezes como inocente, que está ali, segundo muitos jovens, para trazer informações e demonstrar de maneira humorada como as coisas aconteciam e 5) mesmo o aluno tendo uma resposta mais Elaborada para algumas questões, este tem dificuldade em escrever sua resposta de forma sistematizada, organizada, inteligível. Quanto a este último item, vale refletir se a compreensão da linguagem da animação seria o primeiro obstáculo para o entendimento destes materiais culturais como fontes históricas.

Após analisar todos os gráficos e as respostas dos alunos participantes desta pesquisa é possível concluir que, uma grande parte destes jovens considera as animações como uma verdade, que traz realmente o que aconteceu na época da Segunda Guerra Mundial, e o fato de ser uma produção da época e também realizada por *Walt Disney* dá credibilidade

para esse tipo de pensamento. Muitos alunos demonstraram ter algum conhecimento sobre o tema trabalhado na pesquisa, que por mais simples que fosse fazia parte de um conhecimento prévio, já que não foi trabalhado em sala de aula.

No primeiro gráfico a maioria dos alunos ligou os anos que envolveram a Segunda Guerra Mundial ao das animações, compreendendo que os desenhos teriam sido realizados durante o conflito por apresentar os alemães e os japoneses, mas uma boa parcela acreditava se tratar de produções pós-encerramento da guerra, já que sempre demonstrava a superioridade norte-americana e colocava-os como vencedores. No segundo gráfico 88% dos alunos indicou que o período histórico que envolvia as animações seria o do Nazismo/Segunda Guerra Mundial. As respostas às primeiras questões propostas aos alunos sugerem de início uma compreensão do período e dos acontecimentos, pois, como já falamos anteriormente, esses estudantes já apresentam um conhecimento prévio sobre o assunto, sabendo até mesmo datas. Por não terem tido aula sobre esse tema a conclusão a que se chega é de que podem ter curiosidade sobre o assunto, que normalmente é tido como favorito por vários estudantes, e buscam através de livros e internet algumas informações, ou através de filmes e jogos que também oferecem essa função.

Quando perguntados sobre o ponto de vista defendido nos desenhos muitos desenvolveram um raciocínio mais Simples, pois não houve o questionamento quanto ao que estavam assistindo. Isso se repetiu também em questões que interrogavam o porquê das produções terem sido feitas e se concordavam ou não com a perspectiva dos desenhos se justificando. Muitos não conseguiram enxergar as produções realizadas por *Walt Disney* durante a Segunda Guerra Mundial como uma evidência do passado, possível de ser problematizada na sua intencionalidade. Tanto os alunos que concordaram com a perspectiva das animações, como aqueles que não concordaram, tiveram dificuldade de dialogar com as fontes, ou seja, de entender que as fontes continham uma perspectiva sobre a Segunda Guerra Mundial, sobre o nazismo, voltadas para uma visão estereotipada do Outro, e que era esta visão que deveria ser questionada.

Poucos alunos apresentaram uma opinião Emergente, ou seja, mesclando um entendimento Simples com uma explicação histórica incipiente. Normalmente esse tipo de raciocínio demonstra a existência de um pensamento crítico, mas sem complexidade como as respostas Elaboradas.

Os alunos precisam aprender a reconhecer que as fontes não podem ser tidas como uma ideia pronta do passado, precisando ser interrogadas para atestar sua validade, e isso só é

possível através de questões levantadas à própria fonte, como: quando teria sido produzida, qual contexto está inserida e quem seria o responsável e o porquê.

Simão (2007) explica de que maneira os alunos devem compreender a fonte histórica, analisando-a através de sua natureza intencional e de sua natureza não intencional. Através de qualquer tipo de fonte é possível, segundo a autora, questionar o que pretende informar e o que não teve a intenção de fazê-lo. Os alunos ainda apresentam muita dificuldade em questionar as pretensões das fontes e visualizá-las como uma evidência do passado e não como uma cópia dos acontecimentos.

Alguns alunos demonstraram um raciocínio diferente da maioria, suas respostas foram mais Elaboradas, mais completas, pois entenderam que os desenhos tinham um propósito, sua produção em um momento de guerra não seria apenas para entretenimento, mas sim para defender e exaltar os Estados Unidos, fazendo propaganda de si mesmo como o melhor lugar para se viver. Uma quantidade considerável de jovens compreendeu as animações como fontes históricas, possíveis de serem problematizadas e temos que levar em conta que não houve um trabalho didático-pedagógico prévio seja para contextualizar a temática, seja para apresentar as animações como fontes históricas. Segundo Simão (2007), citando Collingwood, nada é fonte histórica ou evidência<sup>19</sup>, a menos que se responda a uma questão que alguém colocou em relação a ela, e nenhuma questão é realmente questão, a menos que seja colocada acreditando que a fonte histórica para essa resposta virá.

Collingwood, citado por Simão, afirma que para pensar historicamente é necessário desenvolver a compreensão do método histórico, que depende da interpretação das fontes deixadas pelo homem no passado, marcadas pelos pensamentos da época. Pensar historicamente implica na problematização das fontes e isso faz com que deixe de ser um relato real do passado e passe a ser reconstruído. A fonte, quando problematizada nos mostra evidências, indícios de um passado, de uma perspectiva sobre este passado. Maria Auxiliadora Schmidt entende que o trato com as fontes históricas é fundamental para a construção do conhecimento histórico. Este conhecimento histórico “demanda um processo de internalização de conteúdos”, mas não só, implicando também na internalização de “categorias históricas viabilizadores de processos de subjetivação, isto é, de internalização com intervenção dos sujeitos, com vistas às ações transformadoras e de mudanças da sociedade” (SCHMIDT, 2009, p. 34). Neste processo, são os conceitos de segunda ordem que

---

<sup>19</sup> Ana Catarina Simão diferencia evidência de fonte, mas como dissemos na introdução do trabalho, estamos tratando ambas com a mesma conotação.

devem ser focados para além dos conceitos substantivos. Uma literacia histórica, como “alfabetização histórica” só é apreendida ou construída por “mecanismos de uma aprendizagem criativa e autônoma” em que “alunos transformem informações em conhecimentos” e isto seria “pensar historicamente” (SCHMIDT, 2009, p.38)

O que vimos na pesquisa, é que os estudantes não têm grandes dificuldades em responder sobre os conceitos substantivos, mas ao não terem condições suficientes para uma problematização dos desenhos animados, demonstraram que os procedimentos próprios para a construção do conhecimento histórico ou da literacia histórica que sempre parte do uso da fonte histórica, não foram internalizados, pois muitos não conseguem tratar das fontes de maneira autônoma.

Segundo Simão, distinguir o passado (o que aconteceu) e a História (a escrita sobre o que aconteceu) não é fácil, e distinguir o que o passado deixou para trás como fonte histórica também não. Assim como nos estudos de Simão, os alunos desta pesquisa tendem a tratar as fontes como um acesso direto ao passado, como se as animações falassem por si só, trazendo informações verdadeiras dele. Na aula torna-se necessário que o professor leve as crianças do tratamento das fontes como informação para uma concepção mais sofisticada que é trata-las como uma perspectiva histórica. No desenrolar das suas pesquisas, para apoiar uma afirmação ou fundamentar uma hipótese, elas precisam ser capazes de interroga-las, de compreendê-las pelo que são e pelo que elas podem dizer-nos acerca do passado que não tinham intenção revelar. Contudo, este é só o início do processo de investigação histórico em sala de aula. Posteriormente, os alunos precisam ter condições de entender que as fontes devem ser investigadas na sua problematização e contextualização (SIMÃO, 2007, p. 71-72).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro capítulo buscamos trazer uma reflexão sobre a inserção do sujeito na cultura midiática, entendendo que a mídia não tem o poder de manipular as mentes, mas ao mesmo tempo, o sujeito não tem condições de ficar à margem das mensagens midiáticas. Neste capítulo levantamos algumas discussões sobre o uso escolar de fontes históricas em sala de aula, assim como a importância do cinema como fonte de trabalho para o historiador.

No segundo capítulo fizemos uma reflexão sobre quem seriam os jovens, pensando na qualificação pejorativa que sempre recebem de adolescentes. Utilizamos esse estudo para demonstrar que muitas vezes, mesmo nos dias atuais, os jovens são visto como fazendo parte de um quadro chamado “adolescência”, que os define como iguais, pois apresentariam as mesmas mudanças corporais, típicas de uma fase. O grande problema dessa qualificação é que não considera o jovem como agente de sua própria história, pois este somente é percebido como uma pessoa passando pelos mesmos problemas de outros de sua mesma faixa etária. Neste capítulo, problematizamos a “adolescência” como sujeito universal, bem como a ideia de que a mídia teria facilidade de manipulá-lo. Prosseguindo, mostramos como o campo investigativo da Educação Histórica também questiona a naturalização da cognição histórica. Os estudos da Educação Histórica demonstraram que uma série de variáveis intervém no modo de como o sujeito aprende história, diferente dos que pensam segundo uma vertente piagetiana que homogeneiza a construção do conhecimento histórico, independente do contexto histórico em que o sujeito está inserido.

No primeiro estudo, procuramos contextualizar o jovem que integra a pesquisa, entender seu universo sociocultural, demonstrar que os jovens possuem formas de pensar diferentes, gostos diferentes, mas também possuem elementos que unem essa diversidade, que fazem com que se identifiquem. Aprender sobre o universo juvenil é muito importante para esse tipo de pesquisa, e em nosso caso, demonstrou que os estudantes tinham acesso a vários estímulos culturais, pois a predileção por determinados filmes, livros e música pode ser entendida como “apurada” se consideramos a idade dos mesmos (de 13 a 15 anos). Os livros, por exemplo, indicavam uma leitura de autores que tratam de temas densos e complexos, como os livros de *John Green*.

Nesse segundo capítulo além de descobrir o universo cultural juvenil também foram feitas perguntas sobre a Segunda Guerra Mundial, que faz parte da investigação da pesquisa, ao analisar através do conhecimento prévio dos alunos se apresentavam

conhecimento referente ao conteúdo histórico (conceitos substantivos) trabalhado nas animações, se demonstraram conhecer a contextualização ou não. Através de toda a análise das respostas referentes ao conhecimento histórico que os alunos apresentam, foi possível perceber que a maioria dos jovens sabe algo sobre a temática trabalhada, principalmente no que se refere a Hitler e ao nazismo, que sempre é muito retratado em filmes, livros e jogos. Os alunos também apresentaram suas ideias sobre as formas de comunicação utilizadas na guerra e alguns mencionaram o fato de haver “propaganda de guerra”, o que se coadunava com a natureza das fontes em questão.

A pergunta que envolvia conhecimento histórico e mídia demonstrou que grande parte dos estudantes acredita na veracidade do que é exposto em uma tela, dizendo que é possível saber sobre a história através dos desenhos. Este tipo de resposta nos induz a entender que para os jovens as produções cinematográficas são tão objetivas quanto transparentes e muito confiáveis. No entanto, em outras questões, alguns estudantes demonstraram que tem capacidade de crítica em relação às fontes.

No terceiro capítulo buscamos trabalhar com o conceito de fonte histórica, partindo das ideias que os estudantes apresentaram ao responderem um segundo questionário. A partir das respostas que os alunos formularam analisamos se os mesmos entendem as animações como fonte histórica ou retrato da realidade. A maioria dos jovens conseguiu indicar o período em que os desenhos foram produzidos, não foram tão específicos, mas as respostas envolviam o período da Segunda Guerra Mundial e do nazismo. Nesse capítulo também trabalhamos a contextualização das animações, produzidas entre 1942-1944 pelos estúdios *Walt Disney*, desenvolvidas em meio ao maior conflito enfrentado pela humanidade, a Segunda Guerra Mundial. Ao analisarmos os questionários é possível perceber que os alunos, mesmo não tendo estudado o assunto, desenvolveram respostas completas, sabem do que se trata e o que marcou o acontecimento, possuem uma boa noção sobre a guerra e os envolvidos, ou seja, os conceitos substantivos são mais conhecidos.

O estudo principal, posto neste terceiro capítulo, além das perguntas mais simples, sobre época, produção e período, os alunos também foram questionados sobre o ponto de vista que os desenhos defendem, por que as produções teriam sido feitas e se concordavam com a perspectiva das animações. Em todas as questões muitos jovens sempre demonstravam uma visão simples sobre os vídeos, relacionando o que estava na fonte como algo que acontecia realmente durante a Segunda Guerra Mundial.

Apesar de muitos apresentarem uma visão simples, alguns alunos desenvolveram respostas bem Elaboradas e complexas, indicando que não costumam acreditar em tudo o que veem, questionaram o fato das animações sempre defenderem o lado norte-americano, e apontando que estas apresentam de forma preconceituosa e estereotipada os alemães e os japoneses durante o conflito. Esses estudantes conseguiram enxergar os desenhos como fonte histórica, com um propósito em sua produção, que estavam sendo feitos para fazer propaganda dos Estados Unidos, exaltando sua nação. Durante a análise foi possível perceber que ao longo das perguntas o número de alunos que apresentou um lado mais crítico ia diminuindo de uma questão para a outra, isso se explica, talvez, pela dificuldade na interpretação da pergunta proposta, ainda assim, uma quantidade considerável conseguiu ver as produções como uma evidência do passado, possível de ser problematizada. Poucos alunos demonstraram possuir uma opinião Emergente, ou seja, a existência de um incipiente pensamento crítico, mas sem complexidade.

Esse tipo de pesquisa busca descobrir como os alunos veem as animações, se conseguem ser críticos o suficiente para não as tomar como verdadeiras e analisar sobre o que se trata o conteúdo que estão tendo contato, pensando que toda produção histórica é humana, ou seja, carrega tanto a subjetividade como o contexto histórico de quem produziu. Os jovens tiveram dificuldade em construir uma narrativa histórica, seja pelo entendimento que tem sobre a temática e pelos conceitos de segunda ordem, seja por acharem complicado disporem suas ideias em uma narrativa escrita.

A partir da proposta estabelecida para este trabalho, concluímos que os jovens apresentam dificuldade em problematizar as animações, demonstraram confiar no conteúdo midiático, pois em sua maioria acreditam na credibilidade de quem produz. O fato de ser uma fonte histórica produzida na época do acontecimento gera mais certeza de que os desenhos são informativos, trazendo para o público uma parte da história. Esse tipo de pensamento é formado, sobretudo, quando não há um letramento crítico com relação as imagens, como foi dito no primeiro capítulo, se os jovens não forem estimulados a desenvolver criticidade podem acabar aceitando a imagem como mero espetáculo.

A mídia está cada vez mais presente na vida dos jovens, principalmente na era tecnológica em que vivemos cuja informação “voa” e os alunos estão em constante contato com o que é produzido na internet. Esse tipo de situação exposta aqui não é uma regra, existem jovens que buscam informação e tem mais curiosidade em entender como as coisas funcionam, por isso conseguem reconhecer a subjetividade na animação, percebem os

exageros e as intenções por trás do que é produzido na guerra. O trabalho do professor é muito importante para esses jovens que muitas vezes se veem sufocados pelas mensagens midiáticas, deve instruí-los a pensar historicamente, trabalhando com diferentes fontes, para que entendam o sentido da História e possam usá-la para sua vida.

## REFERÊNCIAS

- ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as ideias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006. Editora UFPR.
- BANN, Stephen. O estranho no ninho: Narrativa histórica e a imagem cinematográfica. In: BANN, Stephen. **As invenções da história**: Ensaios sobre a representação do passado. Tradução de Flávia Villas-Boas, São Paulo: Editora UNESP, 1994, p.207-238.
- BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em história. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Centro de Educação e Psicologia, Universidade do Minho: 2001.
- BARCA, Isabel. Educação histórica: Uma nova área de investigação. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.) **Dez anos de pesquisa em ensino de história**. Londrina: AtritoArt. 2005.
- BARCA, Isabel. Literacia e consciência histórica. **Educar**, Curitiba, Especial, Editora UFPR. pp. 93-112. 2006.
- BARCA, Isabel. Marcos de consciência histórica de jovens portugueses. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.1, 2007, p.115-126.
- BARCA, Isabel. Investigação em Educação Histórica: Fundamentos, percursos e perspectivas. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de; CAINELLI, Marlene Rosa; OLIVEIRA, Almir Félix Batista de. (Org.). **Ensino de história**: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços. Natal, RN: EDFURN, 2008.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 14, v. 1, 2001, pp. 239-261.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In **Benjamin e a obra de arte**: técnica, imagem, percepção. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012, p. 9-40.
- BITTENCOURT, Circe. Propostas curriculares de história: continuidades e transformações. In BARRETO, Elba Siqueira de S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileira**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Zero Limitada, 1983.

CAINELLI, Marlene; BARCA, Isabel. A constituição do pensamento histórico de jovens estudantes no Brasil e Portugal: a construção de explicações sobre o passado a partir da tomada de decisões sobre questões históricas. **E-book: Historia e identidades culturais**. Braga, 2015.

CERRI, Luis Fernando. A política, a propaganda e o ensino da História. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, nº 67, p. 319-331, set./dez. 2005.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A constituição da adolescência como um “problema”. In: CÉSAR, Maria Rita de Assis. **A invenção da adolescência no discurso psicopedagógico**. São Paulo: UNESP, 2008.

FERRO, Marc. A quem pertence as imagens? In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, B, Soleni; FEIGELSON, Kristian (Org.). **Cinematógrafo: Um olhar sobre a História**. Salvador: EDUFBA, São Paulo: UNESP, 2009.

FERRO, Marc. Uma contra análise da sociedade? In: NORA, Pierre (Org.). **História: novos objetos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

\_\_\_\_\_. **Cinema e História**. Trad. Flávia Nascimento. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FOSSATTI, Carolina Lanner. **Cinema de animação: Uma trajetória marcada por inovações**. Anais Encontro Nacional de História da Mídia: mídia alternativa e alternativa midiática. UERJ, 2009.

GIROUX, Henry A. A Disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995, p. 79.

GIROUX, H. O filme Kids e a política de demonização da juventude. *Educação & Realidade*, v.1, n. 21, jan/jun 1996.

KELLNER, D. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In SILVA, T. T. (Org.) **Alienígenas na sala de aula**. Uma introdução aos estudos culturais em educação. RJ: Vozes, 1995.

- LAGNY, Michèle. O cinema como fonte de história. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, B, Soleni; FEIGELSON, Kristian (Org.). **Cinematógrafo: Um olhar sobre a História**. Salvador: EDUFBA, São Paulo: UNESP, 2009.
- LAVILLE, Cristian; DIONNE Jean. **A construção do saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad Lana Mara Siman. Porto Alegre: Editora Artes Médicas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.
- LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, I. **Perspectivas em educação histórica**. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2001.
- \_\_\_\_\_. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006 (Dossiê Educação Histórica).
- LEMISH, Dafna. Como os pesquisadores estudam os jovens e a mídia? In: MAZZARELLA, Sharon R. et al. **Os jovens e a mídia**. 20 questões. Trad: Sandra Maria Maelmann da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In SOUZA, M. W. (Org.). **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 2002
- \_\_\_\_\_. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009, 71-97.
- MARTÍN-BARBERO, J.; REY, G. **Os exercícios do ver**. Hegemonia audiovisual e ficção televisiva. Trad. Jacob Gorender. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.
- MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2 ed., São Paulo: Atlas, 2009.
- MAZZARELLA, Sharon R. Por que todos estão sempre perseguindo os jovens? In: MAZZARELLA, Sharon R. et al. **Os jovens e a mídia**. 20 questões. Trad: Sandra Maria Maelmann da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- MONTÓN, Angel Luis Hueso. O homem e o mundo midiático no princípio de um novo século. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, B, Soleni; FEIGELSON, Kristian (Orgs). **Cinematógrafo: Um olhar sobre a História**. Salvador: EDUFBA, São Paulo: UNESP, 2009.

- MOREIRA, Antônio. Cultura midiática e educação infantil. **Educação e Sociedade**. v. 24, n. 85, p. 1203-1235, dez. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a06v2485.pdf> (acesso em 05 de novembro de 2015)
- PAIS, José Machado. Definindo uma problemática e um método de investigação. In: \_\_\_\_\_ **Culturas Juvenis**. 2. ed., Porto: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003.
- PAIS, José Machado. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde Soc**. São Paulo, v. 18, n.3, p.371-381, 2009.
- PEREIRA, Wagner Pinheiro. **O poder das imagens: Cinema e política nos governos de Adolf Hitler e de Franklin D. Roosevelt (1933-1945)**. São Paulo: Alameda, 2012.
- RAMOS, Márcia Elisa Teté; CAINELLI, Marlene. A Educação Histórica como campo investigativo. **Diálogos**. v. 19, n.1, p. 11-27, jan.-abr./2015.
- RAMOS, Márcia Elisa Teté. **O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente**. Curitiba: CRV, 2015.
- SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Lendo imagens criticamente: uma alternativa metodológica para a formação do professor de História. **História & Ensino**, Londrina, v. 8, edição especial, p. 169-184, out. 2002.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é esta? In SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel (Org.). **Aprender história: perspectivas da Educação Histórica**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.
- SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A. et al. (Org.) **Ensino de História e educação**. Ijuí: Unijuí, 2004.
- SIMÃO, Ana Catarina. Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento Histórico. **Diálogos** (Maringá. Online), v. 19, n.1, p. 181-198, jan.-abr./2015.
- SOUZA, Éder Cristiano. Intencionalidade, Objetividade e Multiperspectividade: Contribuições para a investigação da aprendizagem histórica dos jovens a partir dos filmes-históricos. **História & Ensino**. Londrina, v. 19, n. 2, p. 193-219, jul./dez. 2013.

## ANEXO

### DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

- Essa pesquisa foi realizada com alunos de três oitavas séries, totalizando 79 jovens, da Escola Estadual Drº Lourenço de Almeida Senne.
- A pesquisa teve como objetivo apreender se os estudantes entendem as animações de Walt Disney como fonte histórica, passível de problematização ou se aceitam a mensagem sem formular um questionamento.
- Foi feito um estudo piloto, quando se perguntou sobre universo cultural, a noção sobre mídia e sobre fonte histórica; em seguida realizamos o estudo principal, quando os alunos responderam sobre os desenhos, com perguntas mais específicas em torno de como compreendiam estes materiais.
- Utilizamos a pesquisa qualitativa para trabalharmos com as ideias dos alunos, elaborando questionários que serviram ao propósito de estratégia de verificação, somente a partir das respostas dos jovens, de seu conhecimento prévio, que podemos produzir análises que foram se potencializando no percurso da pesquisa.
- O primeiro questionário foi respondido pelos alunos no dia 22 de junho de 2015.
- Os jovens estavam na aula de Língua Portuguesa que foi cedida para a aplicação, todos responderam ao questionário, sabendo que era um instrumento de pesquisa.
- No primeiro momento da pesquisa foram coletadas as respostas dos alunos relacionadas a seu universo cultural, que foram as seguintes: Sexo; Idade; Qual a sua religião?; Qual seu livro favorito?; Qual sua música favorita?; Qual seu filme favorito?; Qual meio você costuma usar para obter informação?; O que sabe sobre a Segunda Guerra Mundial?; Quais meios você consegue apontar que eram usados para transmitir as ideias dos líderes dos países em guerra?; O que você sabe sobre os desenhos desenvolvidos por Walt Disney?; Podemos escrever ou saber sobre a história através dos desenhos? Explique; Você acha que os desenhos animados de antigamente ainda chamam a atenção das pessoas?.
- A partir das respostas dos jovens elaboramos uma análise sobre os seus gostos e suas ideias. Esse tipo de verificação faz parte do primeiro estudo da pesquisa, que permite conhecer o universo cultural dos jovens para analisarmos o meio que estão inseridos e suas influências.

- Após a análise do primeiro questionário de conhecimento prévio partimos para as fontes históricas. Os alunos foram para a sala de multimídia para assistir às animações, sabendo que em seguida responderiam a um segundo questionário, esse específico sobre o que acabariam de ver. As perguntas foram as seguintes: Quando os três desenhos foram produzidos?; Qual período histórico os três desenhos tratam?; Quem produziu os desenhos?; Qual ponto de vista os três desenhos defendem?; Por que você acha que os desenhos foram produzidos?; Você concorda com a perspectiva dos desenhos?;
- O segundo questionário foi aplicado no dia 23 de novembro de 2015, durante a aula de Língua Portuguesa, as turmas não assistiram juntas as animações. Na sala de multimídia os alunos entraram em contato com três animações de Walt Disney produzidas entre 1942-1944, sendo as seguintes: *Der Fuehrer's Face* (A face do Fuehrer), *Education for Death* (Educação para a morte) e *Commando Duck* (Comando Pato). Foi possível perceber que a maioria dos jovens gostou e até mesmo riu das situações engraçadas, os alunos demonstraram conhecer o Pato Donald, personagem principal das animações, citando-o em suas respostas.
- Através do primeiro questionário percebemos que os desenhos de Walt Disney eram conhecidos pelos alunos, que haviam respondido uma questão sobre isso, e o fato de os personagens como Pato Donald, Mickey e Pateta serem os principais e estamparem cadernos, camisetas, entre outros, os tornam conhecidos, mesmo que hoje em dia os jovens não assistam mais a essas animações.
- Todos os alunos que participaram da pesquisa se empenharam em responder aos dois questionários e pediram por mais animações assim.
- Ao final da pesquisa, com os dois questionários analisados, percebemos que a maioria dos jovens tem dificuldade em problematizar a fonte midiática, demonstram confiar em seu conteúdo, pois em sua maioria acreditam na credibilidade de quem produz. Através do primeiro questionário foi possível perceber que os alunos usam muito a internet para obter informação e se esses conteúdos não forem analisados com atenção podem levar os alunos a acreditarem em tudo, somente por estar na internet, ou por passar na televisão, ou por fazer parte de uma produção fílmica.
- Alguns estudantes demonstraram possuir senso crítico, indicando que não costumam acreditar em tudo o que veem, questionaram as pretensões das animações e

conseguiram ver as produções como fontes históricas, ou seja, um vestígio do passado que deve ser problematizado.