



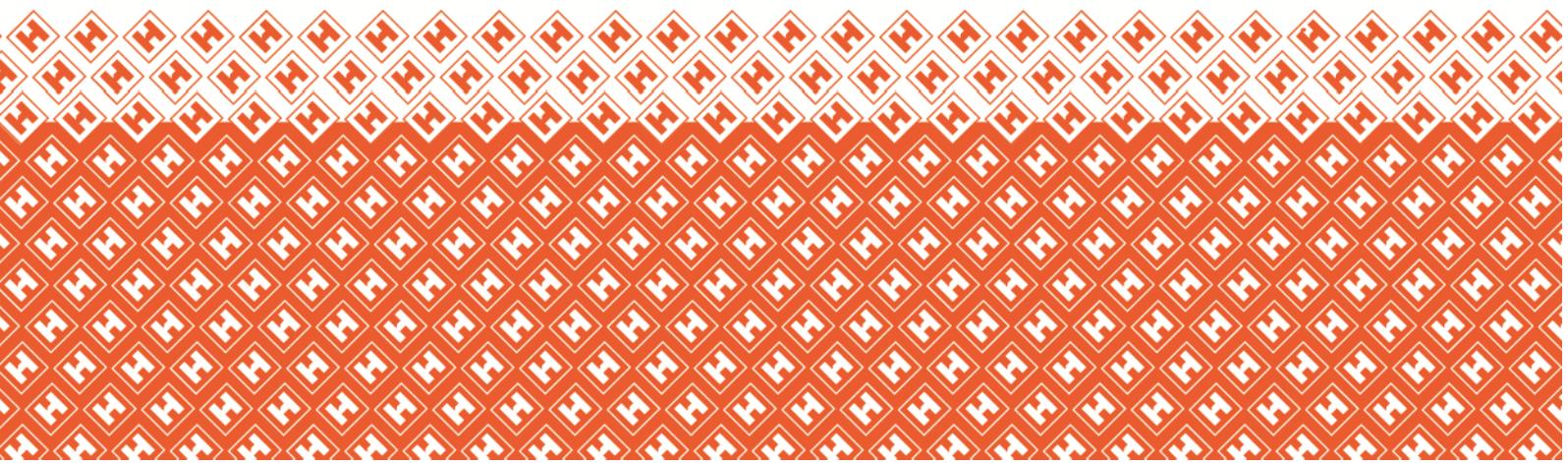
PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Reginaldo Lourenço do Nascimento

**Ensino de História e audiovisual: um
roteiro para leitura de 1964 - O Brasil
entre armas e livros.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
MARÇO/ 2021





PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Reginaldo Lourenço do Nascimento

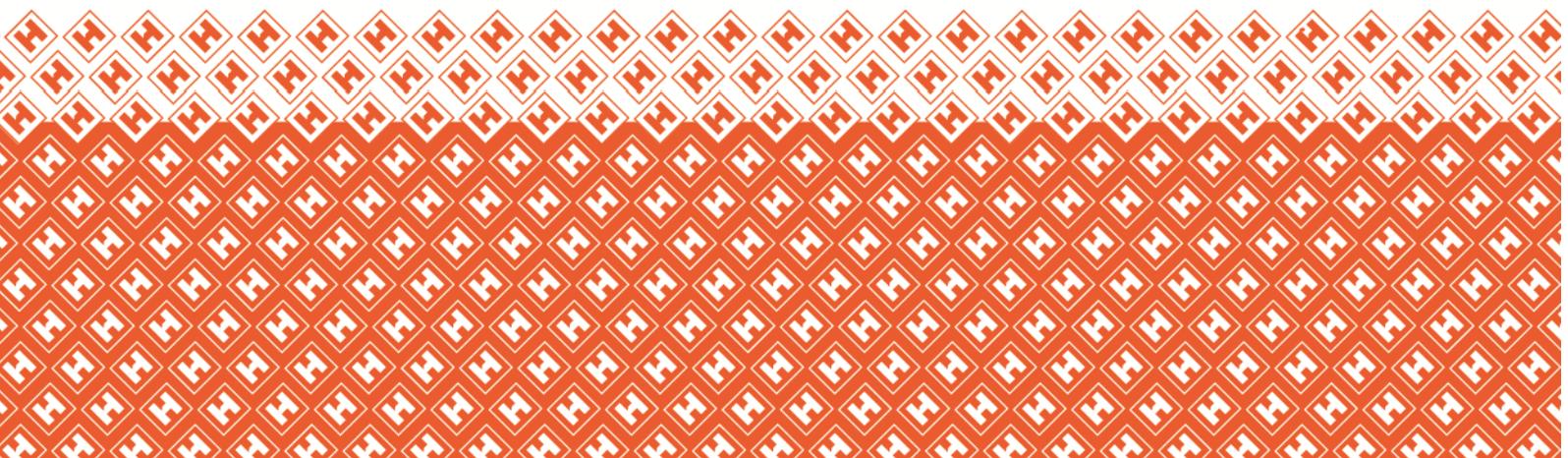
**Ensino de História e audiovisual: um
roteiro para leitura de 1964 - O Brasil
entre armas e livros.**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de Mestrado Profissional em Ensino de História em Rede Nacional – núcleo Universidade Federal de Mato Grosso – como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Orientador (a): Dr. Edvaldo Correa Sotana.

CUIABÁ-MT

2021



Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

N244e Nascimento, Reginaldo.
Ensino de História e audiovisual : um roteiro para leitura de 1964 -
O Brasil entre armas e livros. / Reginaldo Nascimento. --2021
143 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Edvaldo Correa Sotana.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de
Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de
História, Cuiabá, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Revisionismo histórico. 3.
Negacionismo. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo
(a) autor (a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA
FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: "ENSINO DE HISTÓRIA E AUDIOVISUAL: UM ROTEIRO PARA A LEITURA DE 1964 – O BRASIL ENTRE ARMAS E LIVROS"

AUTOR (A): Reginaldo Lourenço do Nascimento

Dissertação defendida e aprovada em 30 de março de 2021.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. PROF. DR. EDVALDO CORREA SOTANA (PRESIDENTE BANCA / ORIENTADOR)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

2. PROF. DR. ÁUREO BUSSETO (EXAMINADOR EXTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA - UNESP

3. PROF. DR. OSVALDO RODRIGUES JUNIOR (EXAMINADOR INTERNO)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO - UFMT

4. PROF. DR. FLÁVIO TROVÃO (SUPLENTE)

INSTITUIÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS - UFR

30/03/2021.



Documento assinado eletronicamente por **OSVALDO RODRIGUES JUNIOR, Coordenador(a) do Mestrado Profissional em História - IGHD/UFMT**, em 24/05/2021, às 14:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **EDVALDO CORREA SOTANA, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 24/05/2021, às 23:49, conforme horário oficial de Brasília, com



fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Áureo Busetto, Usuário Externo**, em 27/05/2021, às 10:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3535938** e o código CRC **038B4702**.

RESUMO

O presente Mestrado Profissional tem como temas gerais o revisionismo histórico negacionista e a utilização de produtos audiovisuais no ensino de história. Desta forma, procura apresentar uma discussão com vistas a indicar alguns aspectos visando auxiliar na leitura de produtos audiovisuais. Assim, a proposta consiste em construir um material didático que poderá ser utilizado como roteiro para leitura de produto audiovisual divulgado em plataforma virtual. Este material propõe a utilização do documentário do canal *Brasil Paralelo* intitulado *1964 – O Brasil entre armas e livros* (2019), tendo como enfoque o recorte que trata especificamente do golpe civil-militar de 1964. Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica e documental. A partir do processo de pesquisa, foi possível produzir o material didático e apresentar uma dissertação com três capítulos. Tais capítulos visam fundamentar o trabalho construído e intitulado “Ensino de História e audiovisual: um roteiro para leitura de 1964 - O Brasil entre armas e livros.”

Palavras-Chave: Ensino de História. Revisionismo histórico. Negacionismo. Cultura visual, mídias e linguagens. Aprendizagem histórica. Saberes e práticas no espaço escolar.

ABSTRACT

This master's degree has, as a general theme, the revision of the historical negationism and the use of audiovisual products for the History teaching. The thesis aims at presenting a discussion whose objective is to indicate general aspects that help in the reading of audiovisual products. Thus, the proposal consists of the construction of a pedagogical material that can be used as a guide for the reading of audiovisual products displayed in a virtual platform. This material suggests the use of the documentary of the BrasilParalelo channel whose title is "*1964 – Brazil between guns and books*" (2019). The civil-military coup of 1964 is the focus of the documentary. Documentary, as well as bibliographic research were carried out, and, posteriorly, a dissertation with three chapters is intended to be presented. Such chapters aim at justifying the product constructed and entitled "Audiovisual and History Teaching: a guide for the reading of 1964 – Brazil between guns and books".

Keyword: History teaching. Historical revisionism. Negationism. Visual culture, media and languages. Historical learning. Knowledge and practices in the school.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço à minha mãe, por ter sido a maior influenciadora dos meus estudos e também da realização do presente mestrado. Infelizmente ela não está mais materialmente presente. Contudo, sei que se houver um lugar que transcenda a materialidade, ela estará no melhor posto, pois, em vida, foi à melhor pessoa e mãe que poderia ter. Por todo sempre lhe dedicarei amor.

Ao meu pai, por todo o suporte e por sempre ter acreditado que era possível, além da dedicação que sempre teve por mim. Por sempre terá o meu amor.

À minha esposa, por toda a paciência, carinho e compreensão pelos períodos que precisei me ausentar, em decorrência dos estudos. Para você, o meu amor e respeito.

À minha filha, agradeço pela sua existência que faz com que a minha tenha sentido e todas as coisas possam ser alcançadas. Te amarei por toda a minha existência e por depois dela.

Ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória– por todos os ensinamentos prestados que por toda vida levarei.

À Universidade Federal do Estado de Mato Grosso, por ofertar um curso de qualidade e inspiração.

Aos colegas do mestrado com os quais troquei experiências e discussões muito ricas sobre os mais variados temas.

Aos professores com os quais tive o prazer de aprender e me tornar melhor em cada aprendizado construído.

Ao meu professor e orientador, Edvaldo Sotana, por toda a paciência, cuidado e dedicação na ajuda valiosíssima para a construção do presente trabalho.

“A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente.” (BLOCH, 2001, p. 65)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 – FERRAMENTAS E MÉTODOS NO TRABALHO DO HISTORIADOR	31
1.1 - O trabalho com fatos históricos.....	31
1.2 - O uso de documentos no processo de construção do conhecimento histórico.....	40
1.3 - História, Narrativa e Verdade.....	43
CAPÍTULO 2 – PRODUTO AUDIOVISUAL COMO FONTE HISTORIOGRÁFICA	55
2.1 – O documento audiovisual como fonte histórica.	55
2.2 - Cinema de Ficção e produção documental.....	59
2.3 - A Imagem como uma lente de compreensão da realidade	65
2.4 - O uso de produtos audiovisuais no ensino de História.....	69
CAPÍTULO 3 – UNIVERSO DIGITAL E A TRANSFORMAÇÃO DO PROCESSO COMUNICATIVO.	76
3.1 - Internet, cultura digital e história pública.....	76
3.2 - Plataformas (sites) e agentes que abordam a história do Brasil no ciberespaço	86
3.3 - Brasil Paralelo na rede (youtube e facebook);	91
3.4 - Os agentes do Brasil Paralelo: das trajetórias a noção de história	94
3.5 – A Produção audiovisual do Brasil Paralelo	98
3.6 - Desenvolvimento e organização do material didático - Roteiro de Leitura para produto audiovisual.	106
CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	115
ANEXO 1 – Roteiro para Leitura de produto audiovisual. (Material didático) ..	125

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o tema *Fake News* ganhou destaque na cena política mundial. No Brasil, não foi diferente. Nas eleições de 2018, o assunto foi extremamente debatido: meios de comunicação criaram diferentes sistemas para chegar e distinguir “fato” de “mentira”. Em setembro de 2019, foi instalada uma Comissão Parlamentar Mista de Inquérito contendo representantes da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, para investigar a produção e veiculação de “notícias falsas” nas redes sociais. Em 2020, o cidadão brasileiro teve notícia dos inúmeros depoimentos revelando a mecânica de funcionamento do sistema de propagação de *Fake News*, acompanhou ação no Supremo Tribunal Federal (STF) e as medidas adotadas por empresas. O *facebook* chegou a desativar páginas que propagavam este tipo de material na internet.¹

Enquanto professores sabemos das problemáticas produzidas pelas fake news nas discussões dos mais variados temas em sala de aula. O campo da história, por ter uma dimensão de subjetividade, abre ainda mais possibilidades para questionamentos. É notório que os alunos com a democratização do acesso à internet, passaram a contar com uma infinidade de meios informativos nem sempre dignos de confiança e, claro, isso muda o seu comportamento em sala de aula, muitas vezes, questionando o professor ou sua autoridade como tutor de um determinado conhecimento. Não que os questionamentos não sejam positivos, eles o são, a questão é, que muitas vezes, tais questionamentos, não buscam, de fato, a verdade ou a reflexão, mas apenas defender uma narrativa que melhor se adéque àquilo que se quer acreditar, a essência do que chamamos de pós-verdade, um dos tantos reflexos das fake news, potencializadas pela velocidade com que a informação se propaga pela rede.

A questão central, não é o debate sobre a autoridade do professor mediante ao novo cenário produzido devido às infinitas fontes de informação que os nossos alunos passaram a ter com a internet, mas, sim, como o professor precisa lidar com essa nova realidade, demarcando seu espaço e redescobrimdo o seu papel dentro dessa nova dinâmica que se impõe ao processo pedagógico.

Em razão da centralidade de tais questões, o presente trabalho procura discutir o revisionismo histórico negacionista e produtos audiovisuais, considerando,

¹No Brasil, dados e elementos sobre fake News e as formas de violência no mundo digital foram apresentadas pela jornalista Patrícia Campos Mello nos últimos dois anos. Os pesquisadores podem consultar parte significativa do material e da reflexão da autora em Mello (2020)

principalmente, a chamada pós-verdade como uma marca dos últimos anos e pesando, igualmente, a centralidade dos espaços virtuais em nossas vidas.² Neste contexto, tem-se a intenção de apresentar algumas possibilidades e os muitos obstáculos para a leitura de produtos audiovisuais nas aulas de história na educação básica, particularmente materiais divulgados na internet.

Na dissertação, objetivamos apresentar uma discussão com vistas a indicar aspectos gerais visando auxiliar na leitura de produtos audiovisuais. Especificamente, nossa proposta consiste em construir um material didático que poderá ser utilizado como roteiro de leitura para produto audiovisual divulgado em plataforma virtual. Para este trabalho, tomamos o documentário da empresa Brasil Paralelo intitulado *1964 – O Brasil entre armas e livros (2019)*, delimitando a passagem que trata do golpe civil-militar de 1964, como objeto de análise.

Outro aspecto deve ser destacado antes de prosseguirmos: pode-se indicar a existência de ampla e diversificada bibliografia acerca do golpe civil-militar de 1964. São exemplos de trabalhos que tratam da questão: René Armand Dreifuss (1981) *1964, a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classe*. O livro apresenta um conjunto de pesquisas que foram desenvolvidas alguns anos após o golpe de 1964 e busca explicar como as forças sociais faziam valer seus interesses no contexto de estado de exceção. De modo específico, o autor trabalha a campanha ideológica multifacetada, coordenada pelo complexo IPES/IBAD com intuito de “modelar as várias frações das classes dominantes e diferentes grupos sociais das classes médias em um movimento de opinião com objetivos a curto prazo amplamente compartilhados, qual seja, a destituição de João Goulart (...)” (DREIFUSS, 1981, 232).

O acontecimento também foi objeto de outros pesquisadores, como demonstra o trabalho de Daniel Aarão Reis (2014), na obra intitulada *Ditadura e Democracia no Brasil*, Aarão revisita o tema ditadura a fim de ampliar a perspectiva que temos sobre o tema que, segundo o próprio autor, ainda é bastante controverso nas bases que fundamentam a origem do regime e, dessa forma, visa esclarecer como o regime se engendrou na estrutura política brasileira. Cabe ressaltar também o texto Marcos

²De acordo com Matthew D’Ancona, em sua obra intitulada *Pós-verdade a nova guerra contra os fatos em tempos de Fake News*, de 2018, as mentiras, as manipulações e o falseamento da realidade sempre ocorreram na história, principalmente na política. No entanto, o que configura *Fake News* é a resposta do público a isso. Ou seja, as pessoas não se importam mais se é verdade ou não; interessa, na verdade, é a adequação aos objetivos particulares: “A novidade não é a desonestidade dos políticos, mas a resposta do público a isso. A indignação dá lugar à indiferença e, por fim, à conivência. A mentira é considerada regra, e não exceção, mesmo em democracias (...)” (D’ANCONA, 2018, p.34)

Napolitano (2014) intitulado *1964: História do Regime Militar Brasileiro*. A obra de Napolitano, publicada no ano que a ditadura completaria cinquenta anos, traz reflexões sobre questões pontuais do período em questão, por exemplo, a reação da sociedade civil em relação às torturas, o papel de Geisel na abertura do regime, o papel da oposição, dentre outros. Tem-se, ainda, Raymundo Faoro (2007) e o livro *A República inacabada*. A obra de Faoro é um pequeno volume que recoloca em circulação alguns postulados de Fábio Konder e Sérgio Buarque de Holanda sobre as instituições brasileiras e a questão da legitimidade do poder. Carolina Dellamore, Gabriel Amato e Natália Batista (2018) organizaram a volume *A Ditadura na tela: o cinema documentário e as memórias do regime militar brasileiro*. A obra é uma coletânea que traz doze artigos que analisam as variadas formas os documentários que retratam a vida durante a ditadura.

Temos alguns textos fundamentais para entender o contexto mais geral do golpe civil- militar de 1964. É o caso do trabalho de Jorge Ferreira e Ângela de Castro Gomes (2014). No livro produzido conjuntamente, buscam traçar o contexto e os setores envolvidos na derrubada de João Goulart e instauração da ditadura militar. Do mesmo modo, pode-se citar o estudo de Elio Gaspari (2002), *A Ditadura Envergonhada* que é o primeiro volume de uma série de obras do autor que tratam do período ditatorial brasileiro. Esse, em específico, trabalha com o recorte histórico que vai de 1964 até 1968, abordando o golpe – o qual ele classifica como “A queda” – e a configuração do aparato de vigilância, controle e repressão. Apresenta as forças, os embates e a trajetória que culmina com o Ato Institucional nº 05 (AI-5). Tais estudos são fundamentais para subsidiar a redação do texto e a formulação da nossa proposta. Podem ser tomados igualmente como bibliografia básica para o professor da educação básica interessado na temática.

Ainda com relação à produção bibliográfica, pode-se ressaltar um consistente conjunto de textos que trata da relação entre produção audiovisual e história. Os estudos de Marc Ferro, principalmente *Cinema e História* (1992) e *O Filme: uma contra-análise da sociedade* (1995) são referências para tratarmos da utilização de filmes na pesquisa histórica. No Brasil, pesquisadores discutem diferentes produtos audiovisuais e a pesquisa histórica. Monica Kornis (2008), Marcos Napolitano (2005), Aureo Busetto (2005, 2007 e 2017), Maria Lourdes Motter (2001), Edvaldo Sotana (2019a 2020a) e Rafael Rosa Hagemeyer (2012) são alguns exemplos de pesquisadores voltados a analisar as relações entre história e produção audiovisual. Também constatamos textos

sobre os usos de filmes nas aulas de história. São os casos dos estudos de Éder Cristiano de Souza (2015), Kátia Abud (2003), Circe Bittencourt (2008) e Marcos Napolitano (2008).³

Também existem trabalhos de mestrados profissionais em ensino de História que abordam a utilização de filmes. Por exemplo, Eliane Leite Barbosa Bringel (2016) utilizou os filmes “As coisas mudam” e “Tempos Modernos” como recursos didático-pedagógicos, nas aulas de história, na educação de jovens e adultos em Araguaína – TO. Outro estudo que pode ser citado é de Jonas Tadeu Amaral Pinto (2019) que visa analisar as possibilidades de construção de conhecimento existentes na relação entre cinema, escola e ensino de história.

Por sua vez, o estudo de Arthur Gibson Pereira Pinto (2018) trata de produzir um guia visual que possa ser utilizado por professores, criando condições e possibilidades pedagógicas para que esses possam trabalhar filmes de super-heróis no ensino de história.

Já o trabalho de Maicon Roberto Poli de Aguiar (2017) discute os estereótipos construídos pelos estudantes dos terceiros anos da Escola Estadual. Prof^a Elza Henriqueta Techentin Pacheco de Santa Catarina, sobre a região do Oriente Médio, a partir das narrativas do cinema, das mídias televisivas e documentários.

Tem-se também a dissertação produzida por Nice Rejane da Silva Oliveira (2018) que trabalha com os usos do cinema como recurso didático nas aulas de história, alertando para a necessidade de problematizar a linguagem fílmica, para que este não seja apenas um ilustrador de conteúdos, perdendo, assim, o seu potencial educacional.

Outro importante trabalho desenvolvido, tendo o produto audiovisual como base, é a dissertação de Luciana Fernandes Dias (2018), que consiste em uma análise das atividades didáticas desenvolvidas com dezoito alunos do Ensino Médio, do Colégio Estadual Brigadeiro Schorcht – RJ, em torno do filme “A da Revolução Romena” (1989). Os debates provenientes da análise do filme geraram a produção de um documentário de curta-metragem.

A dissertação de João Misael da Silva Brossa (2018) analisa as possibilidades que o material didático “Luz, Câmera... Educação”, produzido entre os anos de 2008 e 2015, fornece para a construção de um conhecimento sobre o passado, a partir das

³ Outros estudos discutem como utilizar outros produtos audiovisuais nas aulas de história. Sotana (2020b), por exemplo, aborda possibilidades e limites para o uso de telenovelas. No entanto, não aprofundaremos a reflexão dadas às próprias especificadas dos diferentes gêneros audiovisuais.

atividades propostas no material, que oportunizam os usos possíveis do cinema no ensino de história.

Já a dissertação de Denise Quitau Kleine (2016) também traz uma proposta de trabalho com audiovisual que consiste em uma revisão bibliográfica sobre as relações entre cinema, história e ensino de história, fazendo uma reflexão sobre os usos que os professores tem dado a esse recurso, bem como utilizando de entrevistas com alunos e professores.

Não há, porém, um conjunto significativo de propostas que buscam construir roteiros com indicações, ainda que gerais, sobre possibilidades de leituras de produtos audiovisuais veiculados na internet e em tempos de pós-verdade. Portanto, existe um amplo e significativo conjunto de estudos acerca das relações entre história e produções audiovisuais de diferentes tipologias. Também é consistente, relevante e diversificado o leque de pesquisas sobre ensino de história e audiovisuais. Entretanto, ainda são poucos os pesquisadores que tratam de vídeos, plataformas digitais, narrativas sobre acontecimentos da história do Brasil e revisionismo histórico de vertente negacionista.

Atendo-se a essa questão, é importante salientar que existem distinções entre revisionismo e revisionismo negacionista. A revisão do conhecimento histórico é feita sempre que há novas fontes ou utilizamos diferente suporte teórico-metodológico para olharmos indícios e documentos já conhecidos. Já quando falamos de revisionismo negacionista, tocamos em outras circunstâncias e procedimentos. O historiador Enzo Traverso (2005), em sua obra intitulada *O Passado, modos de usar*, chama atenção para o fato de que a palavra revisionismo, dentro do campo da história, tornou-se uma espécie de camaleão, suscitando muitos sentidos. Para ele, o que era complexo ficou ainda mais nebuloso quando os negacionistas do holocausto passaram a utilizar o termo para denominar a sua perspectiva metodológica. Diante disso, a palavra passou a ter uma conotação negativa, mesmo que ela, não necessariamente, queira referendar aquilo que os negacionistas empregaram. Como podemos conferir na formulação do pesquisador:

Os negacionistas, contudo, conseguiram contaminar a linguagem e criar uma confusão considerável em torno do conceito de revisionismo. François Bédarida recordava-o há uma dezena de anos, quando escreveu que os negadores dos judeucídio, ao se apropriarem desse termo, tinham praticado uma verdadeira usurpação. Tinham tomado uma palavra existente que traduzia uma atitude mais que honorável, uma atitude à vez legítima e necessária, para lhe darem uma

respeitabilidade enganadora e falsa. (TRAVERSO, 2005, p. 150)

Mais do que dar um novo sentido a uma palavra já existente, os negacionistas obrigaram todo autor que, ao trabalhar com um tema revisionista, tivesse necessariamente que justificar não se tratar de uma proposta negacionista. (TRAVERSO, 2005)

Já Pierre Vidal-Naquet (1988), historiador francês de origem judaica, destaca, em *Os assassinos da memória*, quais seriam os métodos revisionistas, referindo-se aos negacionistas e alertando que não há ingenuidade no ato por eles praticado. Pelo contrário, há um claro intento de alterar os fatos, manipulando e adequando aos interesses. Como se pode observar:

Quais são então as regras do método revisionista? São de certa forma, bastante simples. Citemos as técnicas mais evidentes: a mentira pura e simples, o falso, o apelo a uma documentação completamente fantástica. (VIDAL-NAQUET, 1988, p. 40)

Ainda na tentativa de compreender o que motiva os negacionistas, Vidal-Naquet promove uma reflexão contundente e bastante incisiva ao entender que o interesse pela negação do passado tem muito mais a ver com o mundo dos vivos, no presente, do que com os mortos do passado:

Talvez possamos ver melhor o que significa esse método histórico; é, em nossa sociedade de encenação e espetáculo, uma tentativa de extermínio no papel, que substitui o extermínio real. Ressuscitam-se os mortos para atingir melhor os vivos. (VIDAL-NAQUET, 1988, p.45)

Podemos observar que o negacionismo se apropriou do termo revisionismo, legítimo e usual no campo da história, para validar atos que visam atender necessidades ideológicas do presente, negando o que convêm, sob a tutela de estar promovendo um ato justo de revisão.

Falando sobre o audiovisual divulgado na internet e a reflexão sobre o revisionismo negacionista, outro aspecto também deve ser indicado para apontar o interesse social em investigar a temática apresentada no documentário em tela: nos últimos anosos meios de comunicação têm procurado ressaltar o interesse da população em conhecer o que foi a ditadura militar brasileira. De certo modo, esse interesse

também pode estar ligado à maior propagação que as informações ganharam com a internet e as redes sociais, tornando o conhecimento histórico de interesse de um público mais amplo. Além disso, as discussões sobre política e questões ideológicas têm sido potencializadas, criando um ambiente de permanente debate e fomentando postura revisionista sobre os acontecimentos do passado político brasileiro.

Ilustrativo é o projeto desenvolvido pela *Folha de S. Paulo* intitulado “O que foi a Ditadura”, um extenso curso gratuito ofertado em quatro aulas ministradas pelo jornalista Oscar Pilagallo, veiculado na web e voltado para o entendimento de todo o processo que levou o Brasil à Ditadura Militar. A primeira aula, disponibilizada no dia 26 de junho de 2020 e intitulada “A longa armação do golpe”, procura tratar de um recorte temporal que engloba de agosto de 1954, do contexto de suicídio do então presidente Getúlio Vargas, até março de 1964, quando ocorre o golpe civil-militar. Nela, são abordados temas como a rivalidade existente entre a União Democrática Nacional (UDN) - grupo mais conservador liderado pelo jornalista Carlos Lacerda – e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), partido herdeiro do trabalhismo varguista e visto como um grupo mais progressista. Diante disso, foi demonstrado que as “forças golpistas” estiveram ao ponto de tomar o poder, impedidos na primeira tentativa pela morte de Vargas e, novamente, repelidos pelo Ministro da Guerra de Café Filho, General Henrique Teixeira Lott. Já a segunda aula, disponibilizada no dia 05 de julho de 2020, com o título “A rápida escalada autoritária”, trata do período de março de 1964 até dezembro de 1968. Essa aula visa demonstrar o processo de construção da Ditadura através dos Atos Institucionais criados por Castelo Branco até a chegada da linha dura no poder com Artur da Costa e Silva. Por sua vez, a aula seguinte, disponibilizada no dia 12 de julho de 2020 e denominada “Os porões e o palácio”, tem como recorte temporal de dezembro de 1968 até agosto de 1979. Tal aula trata da tortura, repressão e distensão do regime. Por fim, a última aula, disponibilizada no dia 19 de julho de 2020, tem o título “A retomada da democracia no Brasil” e abarca de agosto de 1979 até novembro de 1989. Seu foco é o processo de abertura do regime pelos governos Geisel e Figueiredo, até a redemocratização do Brasil com a constituição “cidadã” de 1988.⁴

Enfim, é uma produção extensa que demonstra a preocupação da grande imprensa em jogar luz sobre os acontecimentos em torno da Ditadura, pois existe a

⁴A Constituição de 1988 nasce com o objetivo de materializar todos os anseios de um país que ao acabar de sair de um regime autoritário, necessitava de uma carta constitucional que traduzisse e simbolizasse a segurança e a garantia dos direitos. Conforme explicita Marcos Paulo Veríssimo (2008) no texto A Constituição de 1988, Vinte anos depois: suprema corte e ativismo judicial “à brasileira”.

percepção do quão danoso tem sido a deturpação dos fatos sobre esse período da nossa história, sobretudo, por aqueles que tentam a todo custo dar uma nova cara a esse período visando dar sustentação argumentativa à crescente escalada do discurso autoritário que se tornou naturalizado nos últimos anos no Brasil. Além disso, os órgãos midiáticos intencionam construir uma memória sobre sua participação no golpe que derrubou João Goulart e instaurou a ditadura.⁵

É preciso atentar ao fato de que a *Folha de S. Paulo*, na ocorrência do golpe e em sua continuidade, foi entusiasta e defensora do processo em questão, até mesmo alarmando a população e contribuindo com o golpe ao criar uma atmosfera de tensão e de crença na possibilidade de risco iminente à democracia, caso nada fosse feito para impedir o governo de Goulart, como observa Sônia Menezes:

(...) narrado como “Revolução” necessária, imediatamente associada a outros eventos, de forma a conceder-lhe densidade histórica. Em sua primeira fase narrativa - período que vai de 1964 a 1975 -, o acontecimento é celebrado de forma efusiva pelo jornal, como tendo sido o evento marcante que recolocou o País no “rumo” certo. (MENESES, 2013, p. 44)

Parece pertinente indagar o que teria motivado a *Folha de S. Paulo*, no tempo atual, se colocar como instituição defensora da democracia, chegando até mesmo a produzir um curso destrinchando as fases da ditadura iniciada em 1964, sendo que ela teve participação no acontecimento descrito. É válida a percepção de que vivemos um período marcado por revisionismos, sobretudo sobre o tema ditadura civil-militar de 1964. Dessa forma, o jornal talvez esteja tentando se distanciar de alguma possível associação com o governo atual e a sua subida ao poder. Preservando sua imagem, de um novo infortúnio como o de tempos passados.

Também chama a atenção dados de uma pesquisa promovida pela mídia relacionada à temática. O *Datafolha* buscou mensurar o entendimento da população sobre a ditadura. No dia 27 de junho de 2020, a pesquisa do *Datafolha* apontou como a

⁵A grande imprensa escrita teve atuação fundamental no processo que desintegrou a imagem pública do presidente do Brasil à época, João Goulart (Cf. SOTANA, 2019b). Conforme podemos verificar no artigo “Golpe Civil-Militar, imprensa escrita e a fabricação da memória: considerações sobre a atuação do jornal O Globo (1964-2013)”(...) atacaram, com linguagem violenta e apaixonada, João Goulart, sua proposta de reforma de base e sua aproximação de lideranças/partidos e grupos de esquerda, possuindo papel de destaque no enfraquecimento da imagem pública do presidente e na crise política que culminou com o golpe (...) (SOTANA, 2015, p. 38). Também é preciso considerar ações posteriores de conglomerados midiáticos objetivando construir determinada memória atinente a participação da mídia do golpe civil-militar de 1964 e na implantação da ditadura militar como observou Sotana (2015). Além disso, a própria *Folha de S. Paulo* se referiu ao período como “Ditabranda”.

população enxerga o tema. A pesquisa ocorreu entre os dias 23 e 24 de junho e ouviu 2.016 pessoas por telefone. Como de costume, a margem de erro é de dois pontos, para menos ou para mais. Os resultados obtidos foram o seguinte: cerca de 75% dos entrevistados consideram a democracia sempre melhor que qualquer outro formato de governo; já 10% afirmaram que dependendo da situação e das circunstâncias, a ditadura é melhor do que a democracia; enquanto 12% disseram que tanto faz se o governo é uma democracia ou uma ditadura.

Comparando os resultados dessa pesquisa com a de dezembro de 2019, é possível perceber mudanças substanciais. Quando o mesmo instituto analisou o apoio ao regime democrático, 62% dos entrevistados afirmaram ser a democracia a melhor forma de governo, enquanto 12% aceitavam a ditadura, dependendo das circunstâncias. A maior variação, no entanto, ocorreu entre os que disseram tanto faz, uma queda considerável, de 22% para 12%. Os números apontam um recorde de apoio ao regime democrático desde quando o tema passou a ser avaliado pelo instituto, em 1989 (DATAFOLHA, 2020).

Outros dados importantes revelados pela pesquisa referem-se à ocorrência, ou não, do regime ditatorial no país. Nesse quesito, 78% dos entrevistados disseram que houve ditadura. Por outro lado, 13% entendem que não aconteceu uma ditadura no Brasil e 10% não souberam opinar. A pesquisa buscou também saber a opinião dos entrevistados sobre o legado da ditadura: 62% entendem que a ditadura deixou mais realizações negativas, 25% defendem que o legado é positivo e 13% não souberam responder. Entre os apoiadores do governo Jair Bolsonaro, os defensores do legado militar chegam à marca de 43%. A classe social também é um determinante no posicionamento dos entrevistados em relação ao regime, já que, entre a classe alta, 36% são favoráveis, enquanto na classe média, 12%. (DATAFOLHA, 2020)

Anos antes, em agosto de 2013, as Organizações Globo trataram sobre o tema golpe de 1964, inclusive produzindo um editorial onde admitem a participação do jornal O Globo e o “erro” de terem apoiado a intervenção dos militares. A justificativa dada se acomoda no contexto de tensões vivenciado na época da Guerra Fria, onde se acreditava que João Goulart, ligado aos grupos de esquerda, supostamente estaria prestes a dar um golpe autoritário. Conforme podemos ver pelas pontuações de Edvaldo Sotana (2015):

Em 2013, as Organizações Globo voltaram à carga para tratar do papel exercido pelo seu principal periódico nos acontecimentos de 1964.

Publicaram em formato de editorial veiculado no projeto Memória O Globo, um texto intitulado “Apoio ao golpe de 1964 foi um erro”. Tal texto buscou justificar a posição assumida em função do temor, à época, de um eventual golpe de João Goulart num contexto de polarização da Guerra Fria que reverberava no cenário nacional. (SOTANA, 2015, p. 40)

O editorial produzido pelas *organizações Globo*, em 2013, originado do projeto *Memória o Globo* afirma que, naquele momento, parecia ser o certo a ser feito. O mundo estava polarizado, devido ao contexto de Guerra-Fria e cada país viveu a polarização de maneira específica. No caso do Brasil, o temor de diversas alas da sociedade civil e militar com os caminhos que o governo “Jango” tomava, inflamavam ainda mais os ânimos. Segundo o editorial, João Goulart possuía o apoio dos sindicatos e de parte dos militares, e ameaçava colocar em práticas suas reformas de “base”, “na lei ou na marra”. A polarização teria levado à insurgência dos militares. Naquele contexto, o golpe teria sido chamado de “Revolução”, termo adotado e confessado pelo editorial do *O Globo*. A justificativa veiculada no editorial: parecia o mais certo a se fazer para se assegurar a democracia.

Roberto Marinho, proprietário das Organizações Globo de 1925 até 2003, sempre esteve à frente das tomadas de decisões do grupo, principalmente na participação e defesa do golpe de 1964. Em 1984, passadas duas décadas do golpe, Roberto Marinho publicou um editorial assinado na primeira página do *O Globo*. Nele, defendeu os atos de Geisel, que havia extinguido todos os atos institucionais, entre eles, o AI-5, assim como o restabelecimento do habeas corpus e a independência da magistratura. Defendeu os avanços econômicos conquistados nos 20 anos de ditadura e reiterou que sua defesa e adesão ao regime deviam-se ao fato da ocorrência ter sido imprescindível, pois havia um perigo real à democracia. Assim, o editorial produzido pelo *O Globo* finaliza deixando claro que a história não é um conjunto de fatos que se sucedem uns aos outros, já que há contextos e decisões que são tomadas levando em consideração a conjuntura da época. (O GLOBO, 2013)

Assim, a forma e o conteúdo como os meios de comunicação têm visto e classificado a ditadura militar brasileira, nos últimos anos, é outra motivação para trabalhar temática ligada às novas conjunturas sócio-políticas que, de uma forma geral, colocam em risco à busca pela verdade factual, principalmente no que se refere ao campo de atuação da história. Forma e conteúdo que também parecem passar pela construção de determinada memória sobre mídia, golpe de 1964 e a ditadura militar.

Outra justificativa para o trabalho tem relação com o advento das redes sociais, a democratização da informação, o papel da escola e o lugar da história na sociedade. Juntamente com essa transformação, se observa que as pessoas não foram preparadas, pelo menos não de “forma adequada”, para o uso de tais ferramentas. A escola, enquanto instituição de preparação dos indivíduos para o espaço social, deveria se adequar às necessidades do tempo atual, se reinventando, para que, primeiro, possa ser um ambiente que chame a atenção e que instigue o aprendizado, mas que contribua para educar àqueles que serão inseridos nesse universo amplamente digital. É claro que não podemos responsabilizar unicamente a escola, mas também não podemos isentá-la. A tecnologia avança em um processo muito mais dinâmico e expressivo que todas as instituições do espaço físico. Diante do exposto, podemos afirmar que é preciso uma atuação mais incisiva do Estado no que se entende por inserção digital, não apenas em ofertar as ferramentas, mas ir além, dando suporte pedagógico para os usos de tais ferramentas e alertar para os perigos que são inerentes à realidade do universo digital.

De certo modo, as redes sociais são os novos espaços de debate político, já que permitem que os indivíduos, independente de condição social e de títulos, possam discutir criando um espaço democratizado. Diante desse quadro, é previsível que haverá erros e usos inadequados, porém, são necessários para o processo de amadurecimento do debate. Segundo Manuel Castells (2013), a relação híbrida que se constitui entre espaços cibernéticos e espaços urbanos cria um terceiro espaço, o qual o autor chama de espaço da autonomia. Tal autonomia é sustentada pela livre possibilidade de organização que as redes sociais permitem. Essa mesma liberdade pode se transformar em uma grande força transformadora que pode vir a questionar a ordem institucional e a reclamar o espaço das cidades para os cidadãos.

Com a ampliação do espaço público provocado pelas novas tecnologias, a história passou a ser objeto de debate; porém, sem o monopólio dos historiadores.⁶ Surgiram, assim, novos personagens a discutir a história, como o canal Nostalgia e a empresa Brasil paralelo. A Empresa Brasil Paralelo é um grupo que busca construir outras perspectivas sobre os acontecimentos históricos do Brasil, partindo de uma premissa de suposta inovação que, no entanto, não são tão novas como sugerem, a fim de adequar o passado aos interesses ideológicos de determinados grupos políticos no

⁶De acordo com Jill Liddington, no livro, “O que é história pública?” existe, hoje, uma explosão de representações de passado nas mais diferentes mídias, onde personagens não acadêmicos debatem e exploram temáticas históricas. No entanto, uma das questões mais emergentes na reflexão sobre a história na esfera pública, seria delimitar qual o papel do historiador dentro dessa nova cadência. (2011)

presente.

O historiador e professor Fernando Nicolazzi, em texto divulgado no veículo comunicativo digital, *Sul21*, no ano de 2019, denominado: *2019 – O Brasil Paralelo entre o passado histórico e a picanha de papelão*, promoveu reflexões sobre os fazeres e os usos que são dados a história pela produtora e empresa Brasil Paralelo. Nicolazzi destaca que a Brasil Paralelo promete um determinado produto e entrega outro completamente diferente. Há um esforço da produtora de se colocar como “imparcial”, contudo, o que se vê nos produtos comercializados pela empresa não é imparcialidade. Tal característica fica evidente, segundo Nicolazzi, quando a empresa se contradiz ao deixar claro que os seus documentários são criados a partir dos pontos negligenciados pela esquerda, ficando nítido e cristalino o seu caráter puramente parcial e ideológico.

Nicolazzi afirma que a empresa é responsável por falsear a história acusando-os do que eles acusam a historiografia tradicional, ou seja, de produzir uma narrativa histórica propositalmente incoerente, sem análise, distanciamento e com claros interesses ideológicos de serventia ao presente. Para o historiador, no momento que a Brasil Paralelo rotula de esquerdista a produção acadêmica, ela já cria um partidarismo, pois diante disso, afirmará produzir algo paralelo ao que se tem disponível. Sendo assim, o partido oposto, como podemos observar na entrevista:

Em primeiro lugar, a produtora se define como “imparcial”, no entanto deixa claramente evidenciado desde o início que o livro é para “resgatar” apenas uma das partes da história, supostamente silenciada pela esquerda. O nome disso ainda é parcialidade, pelo menos até que o negacionismo comece a agir sobre nossos dicionários. Ou seja, o produto fornecido, ao contrário do enunciado, de modo algum é um relato imparcial. Entre o produto enunciado e o entregue, estamos aqui em distância semelhante àquela entre banda larga e conexão discada. Além disso, a empresa sustenta que seu produto é desprovido de “qualquer viés político ou ideológico”. Ora, se o caso é de refutar com parcialidade um viés considerado de esquerda, de que lugar específico estão falando se não de outro viés antagônico a este? A partir do momento em que o relato foi parcializado, o viés político e ideológico encontrou abrigo (...) (SUL21, 2019)

Por fim, Nicolazzi define que a produtora e empresa Brasil Paralelo produz um conteúdo sobre história, e que não há problema algum em se comercializar conhecimentos sobre história; o que impacta, negativamente, segundo o historiador, é o produto em si, que, ao seu olhar, é um remontado de informações sem criticidade.

Em outro texto divulgado pela Sul21, intitulado de *A história da ditadura*

contada pelo Brasil Paralelo, também no ano de 2019, Nicolazzi irá pontuar que, embora a produtora e empresa Brasil Paralelo tenha propagandeado que produziu um documentário para contar a história não conhecida do regime militar iniciado em 1964, o que de fato é entregue é um esforço para refutar pautas já bastante consolidadas na historiografia acadêmica, com o intento de justificar as ações tomadas pelos militares como um contragolpe, mesmo que, de acordo com Nicolazzi, não haja documentação consistente que garanta que houve realmente a possibilidade de um golpe comunista no Brasil. O historiador destaca que o pior, não é a posição ideológica da produtora, mas a necessidade de negar que seja um grupo de atuação ideológica:

Ou seja, trata-se de uma obra com claro viés político e ideológico, resultando paradoxalmente em algo que seus próprios autores e colaboradores condenam. O problema gostaria de deixar claro, não é a existência do viés, mas sua vergonhosa negação. Supondo, assim, ser este um produto que mostre como são “todos os conteúdos gerados” pela Brasil Paralelo, podemos já fazer algumas inferências a respeito do vídeo que estreará em 31 de março. (SUL21, 2019)

Dentro de uma perspectiva mais específica, ao analisarmos o cenário político brasileiro, principalmente no decorrer dos últimos anos, percebemos o novo uso que foi dado à construção e veiculação de narrativas no ciberespaço que, não necessariamente, estão ancorados em um pressuposto básico: a busca pela verdade, ou mesmo o compromisso com essa.

A questão sobre a produção de conteúdos históricos no ciberespaço, sem o rigor e o método existente na academia, nos leva a discussões sobre a natureza da história, assim como a capacidade de garantirmos a veracidade daquilo que produzimos sobre o passado. Hyden White (2008) coloca em cheque premissas da ciência histórica, ao tensionar certas certezas, como, por exemplo, se existiria a possibilidade de garantir de forma objetiva a veracidade dos fatos e, problematizando se não seria a história uma espécie de ficção, uma construção literária. Ao mesmo tempo em que, tal perspectiva abre novas possibilidades para se pensar à construção da história, é plausível pensar que, em certa medida, pode alimentar possibilidades de relativismos.

Quando falamos em fato, ao mesmo tempo falamos da busca pela verdade, mas o que seria a verdade? Sabemos que toda narrativa ou produto audiovisual não é capaz de concentrar, em sua essência, a verdade histórica em sua forma absoluta, pois, o fato passado nunca poderá ser recriado na completa fidelidade do acontecimento. No

entanto, daí a possibilitar a sua total manipulação, é não levar em consideração que, mesmo que não possamos reescrever as coisas como de fato foram, não se pode negar que elas aconteceram e que deixaram rastros. A história nunca será uma ciência com a exatidão das ciências da natureza, mas ela é aproximativa, fiel ao que se tem de rastros.

Além disso, a reconstrução do passado não está longe de ser, muitas vezes, um produto da interpretação do historiador. Não é possível afastar os louvores e a escuridão que lançamos sobre determinados temas. Mas existe rigor, ferramentas e métodos para se chegar a determinadas conclusões. E, além disso, honestidade intelectual que se espera no ofício desempenhado pelo historiador.

Dentro do campo educacional é possível percebermos como a ampliação do espaço público resultante da proliferação dos meios digitais produziu, em certa medida, um ambiente marcado por verdades líquidas e insólitas que passaram a desautorizar o professor em sala de aula. Essas várias plataformas informativas existentes no mundo virtual criaram condições para que canais alternativos servissem de fontes para os estudantes. Fontes essas não muito confiáveis, no entanto, com linguagem acessível – o que atrai e seduz.

Para termos uma concepção mais clara do que vêm ocorrendo, em relação à busca por conteúdo histórico fora do meio escolar recorreremos ao texto intitulado: “Livros, leitores e internautas: Os guias da história e os embates pelo passado através da mídia”, de Sônia Meneses. O texto procura lançar luz sobre os fatores que fizeram com que os chamados “*Guias políticos incorretos*” da história se caracterizassem em um sucesso de público, se transformando em uma das principais fontes pelas quais o público atual absorve conteúdos históricos. Segundo a autora:

Para ter uma ideia geral sobre o movimento em direção à leitura de conteúdos históricos no tempo presente e compreender, por exemplo, o sucesso dos guias politicamente incorretos como manuais públicos de história, é necessário entender um pouco da relação do brasileiro com o livro. (MENESES, 2018, p. 164)

Meneses (2018) busca estabelecer critérios que consigam dar uma resposta objetiva que esclareça o interesse do público por conteúdos de história a partir de outros veículos informativos. Dentre os elementos apontados pela pesquisa da historiadora, diversos são os motivos na mudança de comportamento do público ao longo dos anos. Dentre eles: a existência ou não do hábito da leitura, o desenvolvimento de novas

tecnologias, o papel desempenhado pela televisão, assim como a forma que o livro didático é visto.⁷ Observemos alguns dados obtidos por sua pesquisa:

Em 2015, a pesquisa apontou que 56% da população brasileira se declarou leitora, um pequeno aumento em relação a 2007, com 55% da população. Sobre os livros mais lidos, entre os segmentos de estudantes e não estudantes a *Bíblia* aparece em primeiro lugar, sendo mencionada por 42% dos pesquisados em 2015, número parecido com 2007 quando 45% mencionaram a *Bíblia* como leitura principal. É preciso destacar que esta referência não é feita essencialmente como leitura religiosa, uma vez que este é um gênero específico abordado pela pesquisa. De tal modo, os dados sobre este gênero também são relevantes, pois 22% (2015) e 27% (2007) o citaram como leitura principal. Aqui chamo atenção para um dado: em 2007, 23% dos entrevistados disseram ler livros do gênero “História, Economia, Política ou Ciências Sociais”, contra 11% em 2015. Isso mostra uma queda de mais de 50% no número de pessoas que afirmaram ter lido obras de história e áreas afins entre os anos de 2007 e 2015. (MENESES, 2018, p. 165-166)

Uma das respostas que aponta para queda de mais de 50% no número de pessoas que fizeram leitura de obras de história e afins, entre os anos de 2007 e 2015, seria a democratização do acesso à internet, passando a monopolizar o interesse dos brasileiros, principalmente do público mais jovem.

Desse modo, a grande quantidade de portais e plataformas virtuais faz com que os alunos cheguem à sala de aula com noções pouco confiáveis da história. Os estereótipos que se criaram em torno dos professores de humanas também contribuíram para marginalizar e desautorizar o seu papel como tutor de um determinado conhecimento. De uma forma mais ampla, se faz necessário ao professor compreender as novas demandas dos alunos para se inserir em sua realidade. Canais e plataformas digitais vêm sendo constantemente acessados, tais como o Brasil Paralelo, o youtuber Nando Moura, o canal *Mamãe falei*, o jornalista Leandro Narloch e o influenciador digital Olavo de Carvalho, dentre outros. Vale salientar que ter múltiplos canais de

⁷Sobre a realidade do livro didático no Brasil e a forma como ele é recebido pela comunidade, a tese de doutorado do Prof. Dr. Osvaldo Rodrigues Júnior, intitulada *Manuais de Didática da História no Brasil (1997-2013): entre tensões e intenções*, oferta valiosas reflexões à cerca do papel do livro didático no Brasil: “Apesar da inegável presença dos livros didáticos na escolarização em diferentes países e de sua condição de livro mais lido pelos brasileiros, de acordo com a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil (2011)*, os livros didáticos constituem um tipo de obra descartada das bibliotecas por não serem consideradas importantes como outros gêneros. E apenas mais recentemente se tornaram objeto valorizado pelas pesquisas educacionais, constituindo-se em um campo temático que, por ser novo, apresenta inúmeras dificuldades e demandas que os pesquisadores precisam levar em consideração na realização dos seus trabalhos”. (RODRIGUES JÚNIOR, 2015, p.23)

informação não é necessariamente algo ruim, mas é preciso preparar os alunos, principalmente dentro do campo reflexivo para que eles tenham condições, sozinhos, de avaliar o que é crível ou não.

Contudo, sempre é necessário lembrar que o professor precisa ser preparado para essa nova realidade e, o início dessa preparação, precisa ser em sua formação acadêmica. Assim, faz-se necessário que a universidade forme professores para o atendimento das demandas do mundo atual. O campo historiográfico ainda é muito voltado para uma cultura livresca e, sabidamente, vivemos uma época audiovisual, o que deve nos fazer começarmos a repensar algumas estruturas formadoras, incluindo, certamente, a necessidade de horas de curso dedicadas ao estudo do audiovisual e das mídias em geral.

Portanto, este mestrado profissional visa construir material didático que possa servir como roteiro para leitura do documentário produzido pela empresa Brasil Paralelo e intitulado: *1964 – O Brasil entre armas e livros*. Neste trabalho, não trataremos de todo o documentário, mas adotaremos como recorte temático o golpe civil-militar de 1964. Embora pensado para um título específico, almejamos que o trabalho contribua com questões gerais que possam ser utilizadas para leitura de qualquer outro documentário produzido e veiculado em plataforma digital que trate da história do Brasil. Busca-se, assim, construir um material com potencial de ferramenta orientativa visando auxiliar no trabalho do professor com audiovisual em sala de aula.

Com relação à metodologia de pesquisa, é importante registrar que o trabalho foi desenvolvido com base na coleta de dados sobre a empresa Brasil Paralelo, disponíveis em espaços virtuais. Como percebemos, a internet se popularizou nos últimos anos. Com ela, ocorreu e ainda está ocorrendo uma revolução na forma como nos comunicamos, posto que a internet proporcione uma comunicação mais pessoal e interativa. A partir da internet, surgem novas habilidades e novas formas de interação social; além de possibilidades para termos outra compreensão do mundo. (BITTENCOURT, 2008, p.108). Desse modo, a internet também pode ser fonte para coleta das informações.

Outra parte fundamental da caminhada do trabalho é a tomada do audiovisual como fonte para pesquisa e ensino de história. O mundo ao qual pertencemos produziu uma “cultura da imagem”. Os alunos estão imersos em um universo informativo muito variado; cinema, televisão, além dos múltiplos programas informativos. Tudo isso criou fontes de saberes e novas formas de se relacionar com o mundo. Assim sendo, o

professor precisa estar atento a essa nova realidade, até pelo fato de que essa nova configuração do real pode levar, em certas circunstâncias, ao questionamento da importância da “cultura letrada” (BITTENCOURT, 2008, p. 107).

A metodologia do presente trabalho também está ancorada em uma pesquisa bibliográfica, ou seja, situada em uma busca pela resolução de um problema a partir de referenciais teóricos já publicadas. Esse ato de revisar a literatura científica, segundo Vera Regina Casari Boccato (2006), é o que podemos definir como pesquisa bibliográfica, que nos permite o levantamento de informações sobre um determinado tema e o acesso a outras informações valiosas sobre o mesmo assunto analisado.

De acordo com Eva Maria Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica é de fundamental importância no desenvolvimento de um trabalho acadêmico, pois é um apanhado de relevantes trabalhos produzidos dentro de uma mesma dinâmica de pesquisa que, dentre outras coisas, vêm possibilitar a produção de uma obra convergente com a literatura bibliográfica disponível. Além disso, é o que evita erros em publicações e garante a sustentação das informações que estão sendo produzidas, assim como explicita a autora:

A pesquisa bibliográfica é um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema. O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações. (LAKATOS, 2003, p. 158)

De uma maneira geral, podemos considerar que uma boa pesquisa bibliográfica garante a edificação de um trabalho sobre bases sólidas, pois é o percorrer de um caminho que outrora já foi trilhado por outros pesquisadores. Conforme podemos verificar:

A revisão de literatura tem vários objetivos, entre os quais citamos: a) proporcionar um aprendizado sobre uma determinada área do conhecimento; b) facilitar a identificação e seleção dos métodos e técnicas a serem utilizados pelo pesquisador; c) oferecer subsídios para a redação da introdução e revisão da literatura e redação da discussão do trabalho científico. Contudo, na procura do benefício que uma boa revisão bibliográfica possa conceder a um pesquisador, muitas vezes os atalhos tomados para nele chegar apresentam suas dificuldades. (; PIZZANI; SILVA; BELLO; HAYASHI, 2012, p. 54)

Em nosso caso específico, o levantamento de diversas obras que tratam do assunto audiovisual tem, por finalidade, dar maior consistência ao que está sendo produzido. Além disso, a investigação pretende trabalhar, também, com documentos.

Vergara argumenta que a pesquisa descritiva expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza. "Não têm o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação". Cita como exemplo a pesquisa de opinião (VERGARA, 2000, p.47 apud OLIVEIRA, 2011, p. 22).

Segundo Antônio Carlos Gil (2008), pesquisas que se utilizam de documentos proporcionam ao pesquisador dados em qualidade e quantidade, além disso, fornecem embasamento e evitam situações constrangedoras, por exemplo, de se afirmar algo que não possa sustentar objetivamente, conforme diz o autor:

Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos. (GIL, 2008, p. 147)

Ainda de acordo com Gil (2008), o trabalho com documentos não se restringe aos de natureza escrita. Pode-se também caracterizar como documentos: imagens, testemunhos, vestígios físicos encontrados na natureza, filmes – como em nosso caso, que iremos utilizar o documentário da empresa Brasil Paralelo: *1964 – O Brasil entre armas e livros*, além de outras informações retiradas de seu site e demais plataformas digitais.

Dentro dessa ótica de análise e de proposição de mudanças a uma dada realidade, adentramos ao campo da pesquisa qualitativa, de acordo com Gil (2008):

A análise dos dados nas pesquisas experimentais e nos levantamentos é essencialmente quantitativa. O mesmo não ocorre, no entanto, com as pesquisas definidas como estudos de campo, estudos de caso, pesquisa-ação ou pesquisa participante. Nestas, os procedimentos analíticos são principalmente de natureza qualitativa. E, ao contrário do que ocorre nas pesquisas experimentais e levantamentos em que os procedimentos analíticos podem ser definidos previamente, não há fórmulas ou receitas predefinidas para orientar os pesquisadores. Assim, a análise dos dados na pesquisa qualitativa passa a depender muito da capacidade e do estilo do pesquisador. (GIL, 2008, p. 175)

Portanto, todo esse processo tem por finalidade a produção de um material didático que poderá ser utilizado como roteiro para leitura de produto audiovisual. Assim, a proposta do trabalho tem como expectativa criar ferramentas de trabalho ao professor, além de lhe proporcionar um instrumento dinâmico que viabilize novos conhecimentos e condições, da melhor forma possível, para contribuir com seus alunos na reflexão de forma crítica sobre o audiovisual.

Com relação à estrutura, esse trabalho é composto de três capítulos. No primeiro capítulo, busca-se discutir o processo de produção do conhecimento histórico, partindo inicialmente da definição do que é um fato histórico, passando pela importância dos documentos no trabalho do historiador. Após essas questões iniciais, há um espaço reservado para o debate sobre história enquanto narrativa e outro para a discussão sobre história e verdade.

No segundo capítulo, pretende-se apontar aspectos gerais sobre a utilização de produtos audiovisuais na área de história. De início, apontando a origem do audiovisual como um documento histórico. Em seguida, são apresentadas as distinções existentes entre uma produção documental e cinema de ficção. Depois, tem-se uma discussão sobre a transformação do acontecimento em imagem. Por fim, um tópico que aborda os usos possíveis do produto audiovisual no ensino de história.

Já no terceiro capítulo objetiva-se apresentar detalhes sobre a composição do universo digital, assim como o processo de revolução comunicativa ocasionada pela internet. Iniciando o capítulo, há uma discussão sobre a internet e os desafios dos profissionais da história na esfera pública, inclusive, nas mídias digitais. Em seguida, são abordados alguns agentes que produzem e discutem história no espaço digital. A partir disso, é feita uma descrição sobre o portal Brasil Paralelo, adiante, procura-se apontar qual o papel e a finalidade a qual o portal se destina. Na sequência, é apresentado o produto do presente mestrado profissional, o qual buscou descrever o processo de produção do material didático, que está anexo à dissertação. Além disso, explicitar nossas escolhas e os motivos que levaram à opção pelo formato e diagramação do material.

Enfim, chegamos ao anexo que é o produto originado desse mestrado. Lá, será encontrado um material didático no formato de um roteiro de leitura que se direciona aos professores no intento de auxiliá-los na tarefa de trabalhar com audiovisuais em sala. O material em questão possui uma gama de indicações, história do cinema,

questões técnicas existentes por trás do audiovisual, orientações, dentre outras coisas. Nossa sugestão, por fim, é que seja utilizado considerando, igualmente, o texto da nossa dissertação, pois às páginas que seguem tratam do trabalho do historiador, do audiovisual e de aspectos da divulgação do conhecimento histórico na internet, eixos fundamentais para a construção do roteiro de leitura apresentado como produto do nosso mestrado profissional em ensino de história.

CAPÍTULO 1 – FERRAMENTAS E MÉTODOS NO TRABALHO DO HISTORIADOR

1.1 - O trabalho com fatos históricos

Começaremos esse trabalho propondo uma discussão historiográfica, que coloca em evidência linhas teóricas distintas sobre aquilo que pode ser entendido como as pedras fundamentais para o trabalho do historiador: os fatos históricos e os documentos que possibilitam a reconstrução de tais fatos. De início, temos o filósofo polonês marxista Adam Schaff, que propõe críticas à linearidade mecanicista do positivismo e, também, ao chamado presentismo – que pode ser entendido como uma das vertentes do relativismo negacionista e que, ao longo desse trabalho, receberá atenção. Além do materialismo de Schaff, abordaremos outras perspectivas historiográficas: a Escola Metódica francesa do século XIX, de forte inspiração no cientificismo alemão; e a Escola dos Annales, já ambientada no século XX, que defendia que a história deveria sair do seu isolamento epistemológico para se transformar em uma ciência social.

Adam Schaff, em sua obra “História e Verdade” (1995), partindo de uma noção materialista da história, salienta que o presentismo relativiza a possibilidade de se conhecer o passado como de fato ele ocorreu. Segundo o autor, o interesse do presente se impõe ao passado e, dessa maneira, a história seria uma simples projeção das necessidades do presente. Com isso, os acontecimentos são retirados de um esquadro totalizante, macro, e a história se fragmenta, tornando-se líquida, quase impalpável (SCHAFF, 1995, p. 210).

Os historiadores costumam chamar de “fatos” – os fatos tidos como históricos essenciais para a produção historiográfica. Assim, toda a ação humana pode ser vista como um fato social/histórico. No entanto, o que faz de um determinado acontecimento mais importante do que os outros é o contexto no qual ele acontece e, principalmente, o que resulta dele. A concepção de fato, muitas vezes, sugere algo pronto, acabado, concreto, como se, quando encontrado, o historiador tem apenas o trabalho de encaixá-lo na melhor posição possível. No entanto, não é tão simples como parece (SCHAFF, 1995).

Em seu ofício, o historiador isola os fatos, os organizando de uma maneira lógica que, dentro de um conjunto de correlações, aquilo passa a fazer sentido. É claro

que isso não deve ser feito de forma negligenciada ou mesmo manipuladora, já que o historiador retira dos fatos apenas aquilo que dele realmente existe.

À força de falar assim, os fatos históricos parecem-nos ser uma coisa tão sólida, tão substancial como a matéria física (...), uma coisa que possui uma forma definida e contornos nitidamente desenhados – como os tijolos ou os padrões de medida; a tal ponto que podemos imaginar facilmente como o historiador tropeça no passado, esfolia os seus pés nos fatos duros, se não acautelar-se. O perigo que se expõe é evidentemente da sua conta, porque é a ele que incumbe isolar os fatos e reuni-los para que alguém os utilize. (SCHAFF 1995, p. 206)

De acordo com o sociólogo e jurista francês Henri Lévy-Bruhl (1926, p. 55 Apud SCHAFF, 1995, p. 211-212), a constituição de um fato histórico perpassa por três proposições: o fato precisa produzir efeitos no passado para ser considerado um fato histórico; um fato social é um fato histórico, pois não se podem produzir efeitos senão sobre e pela opinião pública; e, por fim, o fato histórico é constituído pela opinião pública. Entretanto, essas manifestações precisam ocorrer juntas para que não se incorra no erro.

Analisando as questões referentes à tipologia dos fatos, a ideia de uma divisão dos fatos entre complexos e simples pode ser problemática, já que possivelmente não existem, necessariamente, fatos simples, apontando que somos nós, historiadores, que os simplificamos a fim de tornar a narrativa mais fácil de ser assimilada. Há de se tomar cuidado, pois o fato isolado pode perder a sua totalidade explicativa, já que a sua significância só tem lógica quando este se encontra reunido dentro de um quadro geral de acontecimentos. (SCHAFF, 1995). Desse modo, Schaff coloca:

As fronteiras traçadas entre esses fatos são convencionais e estão em relação com o caráter do enunciado e não com o caráter da realidade da qual se trata. Não é o fato que é simples, somos nós que estamos interessados em simplificá-lo (para facilitar a narração, simplificar propositadamente a situação fazendo abstração dos pormenores sem importância no contexto dado, etc.). Não é o fato que é parcial (e o que é que ele é, conseqüentemente, quando é “total”?), Somos nós que temos interesse em expor um único aspecto do problema, etc. (SCHAFF 1995, p. 216)

O historiador norte-americano Carl L. Becker – integrante da corrente presentista – enxerga a teoria positivista de análise do passado e dos fatos como falsa, pois, enquanto no positivismo o historiador é passivo e subalterno aos acontecimentos,

no presentismo as análises dos fatos têm sua explicação no presente, de onde o autor fala. (NASCIMENTO; CLARK; BONATO, 2001)

Partindo então dos pressupostos do presentismo não há como lidar diretamente com o acontecimento, porque esse já se dissolveu. Dessa forma, o historiador, segundo Carl L. Becker (1959, p. 124-125 apud SCHAFF, 1995, p. 218), pode se relacionar com os vestígios ou símbolos que afirmam que aquele acontecimento teve algum lugar na história. Sendo assim, o fato histórico não é, necessariamente, um acontecimento do passado, mas sim, um símbolo que nos permite reconstituir o acontecimento em nosso imaginário, que está ancorado nas estruturas do presente.

Do ponto de vista de Carl L. Becker (1959, p. 124-125 apud SCHAFF, 1995, p. 218), não podemos julgar o fato histórico como verdadeiro ou falso, pelo motivo de que esse tipo de julgamento só pode ser dado a uma realidade direta e imediata, o que não é o caso dos fatos já ocorridos. Sendo assim, podemos apenas determiná-los como adequados ou não adequados.

Ainda nessa discussão ontológica sobre o fato histórico, a obra de Adam Schaff traz outro ponto de vista. Segundo a historiadora ucraniana, Wanda Moszczeńska (1968, p.47 Apud SCHAFF, 1995, p.216) há uma distinção entre o fato acontecido, aquilo que realmente se realizou considerando elemento da realidade histórica, daquilo que denominamos fato histórico, produto da realidade histórica, porém abstrato pela ação do imaginário.

Adotando uma posição diametralmente oposta à de Becker, Wanda Moszczeńska debruça-se igualmente sobre o estudo ontológico do fato histórico. Distingue por um lado o *fato acontecido*, fato que se produziu realmente, considerado com um elemento da realidade histórica equivalendo a um sistema relativamente distinto, por outro lado, o *fato histórico*, objeto de estudo, considerado como “um elemento dessa própria realidade histórica, mas abstrato pelo pensamento de uma maior totalidade da qual não se poderia realmente isolá-lo” (SCHAFF 1995, p. 224)

De acordo com Wanda Moszczeńska (1968, p. 47 Apud SCHAFF, 1995, p.224), fato histórico é um reflexo do fato acontecido, só que deformado pelas diversas perspectivas que um historiador pode dar subjetivamente para algo que não acompanhou objetivamente.

Diante de toda essa discussão sobre a ontologia do fato histórico, não nos esqueçamos do papel do historiador. Muitas vezes, parece-nos que o seu papel se limita

a simplesmente escavar e debruçar-se na busca pelo fato histórico e, quando este for encontrado, deve-se ajustá-lo da melhor maneira, tornando-o compreensível aos olhos de todos. Mas, talvez, o seu trabalho não esteja pautado no fato como “coisa em si”, mas como “coisa para nós”. Não é meramente encontrar os fatos, mas construir uma representação sobre ele, ou seja, nunca o fato será “puro”, sempre haverá a marca do sujeito que o interroga, desde a natureza do fato, aos limites temporais e espaciais, até sua interpretação e inserção dentro de um quadro geral de referências. Dessa maneira, fica evidente que sempre haverá a interferência do sujeito (SCHAFF, 1995, p.270):

Os fatos com que lidamos na ciência, e mesmo em geral no conhecimento, trazem sempre a marca do sujeito. Começando pelo que consideramos como um fato, passando pela definição dos seus limites temporais, espaciais e substanciais, e acabando na sua interpretação e inserção em um conjunto mais vasto – em todas essas “fases”, há uma intervenção do sujeito. (SCHAFF, 1995, p. 226 e 227.)

Vale pontuar que a escolha dos fatos e sua organização não é arbitrária, como os estudiosos questionam: “qual é o ponto de partida do historiador – o fato dito bruto ou a teoria? E são cada vez mais numerosos os que escolhem a segunda resposta” (SCHAFF, 1995).

Michel de Certeau (1982), em sua obra intitulada *A escrita da história* (1982), no capítulo “operação historiográfica”, faz valiosas reflexões sobre o papel do historiador e a produção do conhecimento histórico. Para ele, a produção do conhecimento histórico é sempre localizável, pois é impossível desassociar ideias de lugares de fala. O historiador quando escreve sobre algo, escreve de um espaço sócio-cultural, político e econômico delimitado pelo tempo. A produção do conhecimento histórico, segundo Certeau, deve ser encarada como uma operação que possui limitações, mas que alia um conjunto de procedimentos necessários para a compreensão de uma dada realidade histórica, perpassando lugar de produção, análise e produção textual. Deve-se ter em mente que essa realidade histórica é uma construção que parte da atividade humana, derivada de prática e teoria, conforme afirma o autor:

Certamente não existem considerações, por mais gerais que sejam, nem leituras, tanto quanto se possa estendê-las, capazes de suprimir a particularidade do lugar de onde falo e do domínio em que realizo uma investigação. Esta marca é indelével. No discurso onde enceno as questões globais (...) (CERTEAU, 1982, p. 56)

Sob o ponto abordado, nos fica evidente que o acontecimento valorizado nasce do sujeito valorizador. A elevação de importância de um dado acontecimento surge de um olhar sustentado por teorias, por critérios. Não se deve se submeter aos fatos, como se fosse apenas um auxiliar, eles necessitam da reflexão daqueles que os interrogam se não, nada tem a dizer, é vazio de referência e de significado. (SCHAFF, 1995)

Ora, sem teoria preliminar, sem teoria preconcebida, não há trabalho científico possível. Construção do espírito que responde à nossa necessidade de compreender, a teoria é a própria experiência da ciência (...). Um historiador que se recusa a pensar a ação humana, um historiador que professa a submissão pura e simples aos fatos, como se os fatos não fossem fabricados por ele, como se não tivessem sido escolhidos por ele, preliminarmente, em todos os sentidos da palavra escolhido (e não podem deixar de ser escolhidos por ele) – é um auxiliar técnico. Que pode ser excelente. Mas não é um historiador. (SCHAFF 1995, p. 236).

Diante das questões que foram levantadas até aqui, um olhar pouco ajuizado, ou superficial, poderia crer que a história é uma espécie de ficção e que o caráter subjetivo das análises feitas pelo historiador coloca em risco a veracidade dos fatos analisados. Não, categoricamente não. Todo esse processo não discorre de medidas arbitrárias. (SCHAFF, 1995, p. 229)

Para além de aspectos teóricos mais gerais, também é importante ressaltar que os fatos, especialmente os fatos históricos, podem ser tomados de modo diferente pelas correntes historiográficas. A exemplo disso tem-se a Escola Metódica, surgida entre as últimas décadas do século XIX e início do século XX, pertencente à historiografia francesa, vista como positivista por historiadores como Lucien Febvre e Marc Bloch. De cunho nacionalista, prezava pela rigidez do método e pela imparcialidade do ofício do historiador. Defendia uma concepção restrita do documento, articulando-se na defesa e na exaltação da nação em prol da recém formada terceira república francesa.

Charles Langlois e Charles Seignobos podem ser considerados historiadores na linha de frente dessa corrente. Pretendiam criar uma história longe da especulação filosófica, prezando pela total objetividade do método. O primeiro manifesto dessa perspectiva historiográfica pode ser visto na *Revue Historique* (1876), fundada por

Gabriel Monod, de forte influência do cientificismo alemão.⁸ Uma revista profissional aos moldes das produzidas na Alemanha (SILVA, 2010, p.376)

A derrota da França na guerra franco-prussiana e a perda de territórios importantes, como Alsácia e Lorena, serviram de auxílio para a fundamentação da Escola Metódica, a qual já possuía em suas bases uma noção de exaltação da pátria. A derrota francesa, ao que parece, exaltou o nacionalismo francês, que se transformou em uma cola social unificador dos trabalhos da Escola Metódica com os interesses da nação. Uma história que unicamente servia aos interesses do presente, principalmente políticos. (SILVA, 2010)

Como todo saber constituído institucionalmente, a disciplina história é sujeita a mutações contextuais e intelectuais. Inspirados na filosofia positivista de Auguste Comte (cientificismo) e nas mutações conjunturais (derrota diante da Prússia), os estudos históricos franceses exprimem as preocupações do presente. O trabalho histórico, naquele momento, visa a despertar o espírito nacional ancorado na noção de progresso do gênero humano. A constituição de uma verdadeira comunidade histórica unificada passaria pela adoção de um método eficaz e objetivo. (SILVA, 2010, p.376)

Visto o contexto político no qual a Escola Metódica se originou, é importante destacar mais precisamente em que consistia o método. A expectativa pautava-se na edificação de um método de elaboração e de produção histórica que fosse eficaz e objetiva e que, para tal, deveria se afastar da literatura e da filosofia, pois o caminho a percorrer era necessariamente longe do gênero oratório, devendo se fixar nos fatos e nas suas ligações. Havia uma forte condenação à preocupação com a estética oratória de um texto, já que isso serviria unicamente para distrair o leitor da realidade dos fatos. Podemos dizer que esse processo levou à institucionalização da história enquanto ciência. Estiveram à frente desse processo, Langlois e Seignobos. (SILVA, 2010)

Charles Langlois e Charles Seignobos (1898) vão expor seu discurso sobre o método histórico na obra *Introdução aos estudos históricos*. De acordo com os próprios autores, a obra é um manual de metodologia. Apontam a história como uma rede de

⁸ Além da escola metódica, é importante falarmos do cientificismo alemão, ambos muitas vezes são chamados pejorativamente de positivismo, contudo, possuem suas especificidades. Leopold Von Rank é tido como um dos fundadores das bases do cientificismo alemão, que crê fielmente na possibilidade de imparcialidade do pesquisador ao resgatar a história. Veja que a ideia de resgate é pertinente aqui, pois Rank entende a história como algo pronto e determinado, restando ao historiador à função de escavar e encontrar os fatos e jogar luz sobre eles. (NASCIMENTO; CLARK; BONATO, 2001)

acontecimentos únicos e que todos os fatos seriam singulares, produtos da sua própria época. A desvalorização da subjetividade e o grande apego ao documento levaram esses autores, a partir de 1906, a serem apontados, pejorativamente, de “positivistas”.

Já no século XX, Febvre dá continuidade às críticas à Seignobos transformado-o na caricatura do anti-historiador. Ao contrário do isolamento proposto pela Escola Metódica, os *Annales* defendem a transformação da história em ciência social. Abandona-se o nacional e se empenha na aproximação com o social. (SILVA, 2010).

Em *Combates pela História (1989)* Lucien Febvre acusa Seignobos de, ao tentar produzir um esboço da história do povo francês, com intuítos de exaltar a nação, não tenha de fato olhado para as minúcias que constituem o cotidiano e a vida das pessoas comuns. Vejamos:

Mas a preocupação com os fatos da vida cotidiana – estes fatos de que Seignobos faz, aliás, uma enumeração bastante estranha: alimentação, vestuário, habitat e, em seguida, os usos da família e... o direito privado em apêndice? Haveria, certamente, muito que dizer sobre a maneira como são, não apresentados mas enumerados, por um autor preocupado dir-se-ia, em deixar cuidadosamente seus leitores ignorar tudo o que à sua volta preocupa geógrafos, historiadores, economistas, folcloristas, juristas em pleno trabalho. (FEBVRE, 1989, p. 99)

A perspectiva de fato histórico para os *Annales*, diferentemente dos metódicos, não se ligava unicamente ao factual, mas ao oposto: se empenhava em produzir uma engenharia de possibilidades, uma “história problema”, que ousava criar hipóteses, recortar o acontecimento e problematizá-lo, ir além do aparente. (BARROS, 2012)

Ainda segundo José Costa De Assunção Barros (2012), a Escola dos *Annales* foi responsável por uma revolução historiográfica no que se refere às metodologias e modos de análises, pontuando que, no século XX, a história factual e limitada aos acontecimentos políticos, marcada pela rigidez e controle dos ânimos, perdia espaço, mais e mais, para uma análise totalizante da história, que não levava em condição apenas o fato, o acontecimento, mas tudo que estaria a sua volta. E isso nos leva ao cerne da questão, pois, a história proposta pelos *Annales* seria produzida por indivíduos, por grupos sociais, em oposição aos positivistas que enxergavam, muitas vezes, a ocorrência de um fato como sendo fruto das habilidades de um único personagem em posição de poder. O fato histórico, para os integrantes dos *Annales*, como dito, era resultado da ação dos grupos sociais, das forças estruturantes da sociedade. O

acontecimento não deveria ser analisado sem levar em consideração todas as nuances por trás de sua ocorrência.

Doravante tal orientação, o acontecimento seria problematizado a partir de outro viés que não atendesse unicamente a linearidade da história. Os fatos, dentro da lógica dos Annales, não falavam por si; mas o historiador, através do seu método, fazia-os falar, ou seja, só é possível reconstruir a história a partir de uma investigação interrogativa. Para os Annales, o controle dos ânimos como pregava os positivistas, era a destruição da criatividade e a capacidade imaginativa. (BARROS, 2012)

Mas no que implica essa discussão sobre a natureza do fato histórico para o campo da educação, por exemplo? O que importa saber se um fato é resultado das forças estruturais que condicionam a sociedade ou das habilidades heróicas de um único personagem? Influência e muito, podendo criar enganos que resistem ao tempo na consciência histórica dos alunos.⁹ Analisando a história do Brasil podemos nos deparar com centenas de distorções nos fatos históricos que constituem o passado e o presente do nosso país e que, fatalmente, influenciam a relação que o aluno tem com sua própria história.

De acordo com Jaime Pinsky (2001), desde a ideia de “descobrimento do Brasil” já se cria um problema de distorção da história, visto que o Brasil já era habitado e o termo, ou conceito, Brasil, foi criado anos após a data de 1500. Então, a ideia de “descobrimento do Brasil” incorre em dois erros que naturalmente são repetidos anos após anos nas salas de aulas por professores e livros didáticos.

Ainda segundo Jaime Pinsky (2001), Pero Vaz Caminha, escriba que acompanhou a esquadra de Pedro Álvares Cabral no processo de dominação das terras, que posteriormente viria a se tornar o Brasil, foi o responsável por descrever as primeiras impressões sobre essas terras e, assim como alguns historiadores, se fosse confrontado em um dado momento a escolher entre a teoria e o fato, não teria dúvidas, abraçaria a teoria e deixaria o fato na escuridão.

É fato que, além de Caminha, outros “viajantes” por essas terras passaram. Jean de Léry e Hans Staden seriam responsáveis por criar uma visão completamente desgarrada da realidade, marcada por preconceitos que ainda hoje persistem em moldar

⁹ De acordo com Fernando Cerri em Ensino de história e consciência histórica (2011), a consciência histórica pode ser definida como a atribuição de sentidos as nossas experiências vividas no tempo e espaço, sejam eles do campo racional ou não, como podemos conferir: “Dessa forma, a operação mental constituinte da consciência histórica é o estabelecimento de sentido da experiência no tempo, ou seja, o conjunto dos pontos de vista que estão na base das decisões sobre os objetivos” (CERRI, 2011, p.30)

a consciência histórica dos alunos que marca a forma como esses, no presente, irão se comportar em relação a assuntos extremamente delicados e importantes com a questão indígena e o racismo estrutural. (PINSKY, 2001)

Algumas dessas noções errôneas sobre os indígenas estão baseadas na alegação de que estes eram antropofágicos, quando a maioria das nações indígenas que habitavam esse território não produzia tal prática. Outro “mito” duradouro, que continua a povoar o imaginário popular, seria a preguiça do indígena, dado esse produzido pelos colonizadores, que não compreendiam que a relação que o indígena possuía com o trabalho era diferente da noção de acúmulo, que é presente na orientação capitalista, ou seja, não era preguiça, só não fazia sentido produzir mais do que o necessário. Os colonizadores enxergavam a organização social dos grupos indígenas como rudimentar, quando, na verdade, isso era fruto do eurocentrismo que nublava seus olhos e os impedia de tentar enxergar as especificidades de uma cultura diversa carregada de complexidades. (PINSKY, 2001)

Outro dado que merece atenção é a análise da história nacional como um mero apêndice da história global, mantendo-se na periferia, permitindo a construção de fatos da nossa história a partir de uma lente externa. É possível observar a finalidade dessa tendência como um reflexo das necessidades do capitalismo globalizante, que pretende vender a ideia de uma história integrada, uma história do mundo, em oposição a uma história que possa despertar o patriotismo ou nacionalismo. Nesses moldes, o Brasil se apresenta como um simples reflexo do capitalismo comercial, resultante da expansão marítima dos séculos XV-XVI. Está é uma análise macro histórica, que esvazia de protagonismos os fatos que marcam a nossa própria história, como se fôssemos apenas consequências das ações europeias, sem autonomia, ausentes de ação. Portanto, os fatos nacionais, os fatos que marcam a construção da nossa história, são desvalorizados, inibidos de se apresentarem, no intuito de se criar um povo subserviente. (BITTENCOURT, 2008)

Como vimos, a construção de uma história deturpada pode promover reflexos em como as pessoas irão se relacionar, não apenas com o passado, como com o presente. Diante dessa situação que se faz tão importante uma análise rigorosa dos documentos, pois são eles que garantem uma construção segura da história, como poderemos ver no próximo tópico.

1.2 - O uso de documentos no processo de construção do conhecimento histórico.

O historiador francês Francois Dosse (2003), em sua obra *A História*, produz comentários sobre a chamada Escola Metódica. De acordo com Dosse, a institucionalização da história promovida por tal corrente fez com que os historiadores passassem a buscar amparo em métodos criteriosos e objetivos, constituindo-se, assim, de cientificidade aliada a um esforço do historiador em controlar sua subjetividade. Ainda a partir de Dosse, os historiadores da escola metódica ressaltaram a capacidade de fazer as perguntas certas ao interrogar o documento, a capacidade de tornar crível e visível aquilo que não era aparente, de fazer emergir o acontecimento. O documento, por si, não fala. Segundo Dosse, é o método que o faz falar, e seria nesse ato que residiria à ciência da história (DOSSE, 2003). Conforme o pesquisador:

O documento, considerado como o último estágio de uma longa série de operações, só recebe seu sentido depois do processo de desvelamento de todas as operações que conduziram seu autor a torná-lo visível. (DOSSE, 2003, p. 43)

Ao se referir aos positivistas, no século XIX, Burke (1991) aponta que a noção de documento era muito restrita a uma perspectiva de oficialidade, ou seja, só poderia ser tratado como documento aquilo que estivesse intimamente ligado a rigidez burocrática – cartas oficiais, ofícios, decretos, registros militares etc. Portanto, documentos escritos.

Peter Burke (1991) trata dos feitos de Febvre e Bloch, líderes da primeira fase dos *Annales*, como revolução francesa da historiografia, determinando que esses historiadores foram os responsáveis por quebrar os vestígios da influência do *ancien regime* no ato de se produzir conhecimento histórico. No decorrer da sua obra, aponta que, para melhor compreender a revolução produzida pelos *Annales*, era necessário conhecer um pouco do antigo regime que queriam derrubar. Para Burke, em meados do século XVIII, já havia um clamor entre alguns historiadores de se produzir uma “história da sociedade”, uma história que não se privasse ao indivíduo – nos feitos políticos ou militares. Uma história que contemplasse a moral, a lei e o comércio, como é o caso do historiador Edward Gibbon, com sua obra *Declínio e Queda do Império Romano*, que aborda uma temática sociocultural.

No entanto, esse processo foi rompido pela figura de Leopold Von Ranke, que, segundo Burke, teria sido o responsável por frear o avanço dessa história sociocultural. Seu apego pelas fontes de arquivos e pelos documentos formais, que eram característicos do movimento do qual ele fazia parte – cientificismo alemão – atrasaram, por hora, a “nova história” do século XVIII de prosperar. (BURKE, 1991)

Voltando à ênfase a que determinados historiadores davam à história política no século XIX, como já discutido em outros pontos, a institucionalização da história se deu através da Escola Metódica, que prezava amplamente pelos documentos escritos oficiais e por uma produção que se dedicava em controlar a subjetividade. (BURKE, 1991)

Michelet e Burckhardt, por exemplo, tinham uma visão mais ampla da história do que aqueles que seguiam Ranke. Enquanto Burckhardt entendia que a história era um campo em que convergiam três forças principais – Estado, Religião e Cultura – Michelet produzia o que pode ser descrito como “história da perspectiva das classes subalternas”. Marx também traz uma nova perspectiva ao fundamentar que as transformações na história são produzidas no interior das estruturas socioeconômicas, fugindo mais uma vez do viés político. (BURKE, 1991)

Ainda no século XIX, a recém fundada sociologia e seus autores fizeram duras críticas à história dos acontecimentos, de Comte até Durkheim. Já no século XX, Francois Simiand, em um artigo, atacou a história afirmando que os historiadores estavam presos a ídolos – ídolo político, ídolo individual e ídolo cronológico. Como podemos ver com o autor:

Os procedimentos metodológicos, a direção de espírito de u conjunto de pesquisadores, bem organizados, conscientes de sua formação, de seu valor comprovado, fortalecidos por uma crença em uma tradição secular, de progressos incessantes consideráveis, não poderiam ser transformados bruscamente. Mas uma orientação imediata deveria, ao menos, ser tentada rumo ao objetivo de mudança dos estudos históricos. Estaria na hora de renunciar a um certo número de hábitos precisos e, sem dúvida, condenados, que, segundo a metáfora de Bacon, seriam os “ídolos da tribo dos historiadores”, e de começar, de imediato, uma luta tenaz contra eles. (SIMIAND, 2003, p. 109-110)

Segundo Burke (1991), na primeira metade do século XX, os Annales corresponderiam ao ápice deste processo de crítica à história classificada como positivista. Burke afirma que há uma transformação importante com relação aos documentos, pois, até então, a produção do conhecimento histórico e encontrava intimamente ligada aos documentos escritos e, a partir dos Annales, se expandiria e

diversas outras fontes passariam a figurar como confiáveis: é o caso da arqueologia, dos vestígios rupestres, contos populares, canções, arquitetura, literatura, entre outros.

Na obra “Apologia da História ou Ofício do historiador”, Marc Bloch, um dos fundadores da Escola dos Annales afirma que a diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita, pois toda a manifestação humana deixa rastros. Como o autor colocou:

Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica tudo que toca pode e deve informar sobre ele. É curioso constatar o quão imperfeitamente as pessoas alheias a nosso trabalho avaliam a extensão dessas possibilidades. É que continuam a se aferrar a uma ideia obsoleta de nossa ciência: a do tempo em que não se sabia ler senão os testemunhos voluntários. (BLOCH, 2002, p. 79-80)

Assim, a ampliação da noção de documentos viria a ocorrer com a Escola dos Annales, no século XX. De acordo com Le Goff (1990), os “Annales” foram responsáveis por derrubar os muros que impediam a história de dialogar com outras ciências da área das humanas e ampliaram a noção de documento para produção do conhecimento histórico:

A história nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: escritos de todos os tipos, documentos figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais, etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a história nova, documentos de primeira ordem. (LE GOFF, 1990, p. 28-29)

Para os “Annales”, o historiador deveria construir cientificamente o documento desde saber escolher o que indagar e quais reflexões constituiriam o fazer científico. O documento não entrega nada se não sofrer indagações e interpretações pontuais – o que caracteriza a história enquanto ciência. (LE GOFF, 1990)

Embora tenha relevância discutir as questões historiográficas, é igualmente importante delinear os caminhos para o uso didático dos documentos. Segundo Circe Bittencourt (2008), é preciso que o professor tenha em mente que o uso do documento pode ser muito importante na sala de aula, porém, dimensionando corretamente a sua finalidade. Para o historiador, o documento é a matéria-prima imprescindível para construção do conhecimento histórico. Na sala de aula, o trabalho

com documento pode ir além de ilustrar algo que esteja sendo trabalhado, como reforço para determinado tema ou mesmo como um instrumento que instigue a curiosidade. Mas não se pode, de maneira alguma, utilizar os documentos com a ambição de o aluno produzir um texto historiográfico a partir de sua análise.

E a autora faz um importante alerta: é sempre bom ter em mente que não se deve pretender fazer dos alunos historiadores, já que eles não conhecem os métodos e nem mesmo o contexto do qual os documentos fazem parte. Para ela, usar documentos pode ajudar a fazer dos alunos seres críticos e autônomos em suas análises. A partir disso, percebe-se que a ampliação da noção de documento apresenta mais possibilidade aos professores da educação básica (BITTENCOURT, 2008).

Considerando o exposto pela autora e a discussão acima, pode-se trabalhar com recortes de jornal, literatura, monumentos e filmes, dentre outros. No caso da nossa proposta, trabalhar com filmes veiculados na internet tendo em conta os fundamentos do trabalho do historiador, as considerações sobre a noção de documento e a possibilidade de formar leitores de produtos audiovisuais. E, quem sabe, atentar para questões da narrativa.

1.3 - História, Narrativa e Verdade.

O historiador inglês Keith Jenkins (1991), assim como outros historiadores pós-modernos, entende que a história e a produção histórica não estão livres da “contaminação ideológica” a qual todo historiador está submetido. Dessa maneira, Jenkins compreende que os historiadores podem ter noções diversas para um determinado acontecimento histórico.

Keith Jenkins (1991), em sua obra *A História repensada*, procura fazer uma distinção entre história e passado, entendendo que os historiadores utilizam as palavras: história e passado como sinônimos. O autor entende que o passado não existe, é algo que passou e não mais voltará. Para ele, a história é o veículo pelo qual o historiador fala sobre o passado, no entanto, não é o passado. A história, segundo o historiador inglês, é uma construção interpretativa que se constitui como uma das possibilidades de compreensão do mundo. Uma narrativa acerca de determinados recortes do passado, que podem ser vistos de forma diferente por cada um daqueles que a interpretarem. Mais do que questionar o que é a história, Jenkins redimensiona a interrogação para o que serve a história.

Como pudemos ver nos pontos destacados da obra de Jenkins, a história seria uma narrativa, um discurso interpretativo do mundo, ou melhor, do passado, uma espécie de combate entre diversas noções sobre um mesmo tema.

Keith Jenkins (2001) também observa que a verdade é criada e não encontrada, como supostamente afirmam os que tentam dar a história uma noção de cientificidade, conforme delinea o autor:

A história como discurso está, portanto, numa categoria diferente daquela sobre a qual discursa. Ou seja, o passado e história são coisas diferentes. Ademais, o passado e a história não estão unidos um ao outro de tal maneira que se possa ter uma, e apenas uma leitura histórica do passado. O passado e a história existem livres um do outro; estão muito distantes entre si no tempo e no espaço. Isso porque o mesmo objeto de investigação pode ser interpretado diferentemente por diferentes práticas discursivas (uma paisagem pode ser lida/interpretada diferentemente por geógrafos, sociólogos, historiadores, artistas, economistas et al.), ao mesmo tempo que, em cada uma dessas práticas, há diferentes leituras interpretativas no tempo e no espaço (JENKINS, 2001, p. 23-24).

Em uma passagem da obra *A história repensada (2001)* há algo que chama muito a atenção: ela nos diz que a história pode ser vista como uma leitura que se faz de uma determinada paisagem. Não é que a paisagem não exista, mas cada um poderá enxergá-la de maneira distinta, mantendo o foco ou descrevendo de maneira mais profunda aquilo que lhe chame mais a atenção, o que lhe for mais sensível, que lhe diga algo ou mesmo tenha sentido, levando em consideração as experiências individuais que cada um possui, a história como o que dizemos do passado. (JENKINS, 2001)

Ainda na esteira das reflexões de Jenkins, enquanto o historiador tenta reconciliar história e passado, ele projeta o seu discurso como conhecimento. Assim, acredita que este deveria fazê-lo como alegação, pois aquilo que pode ser visto como objeto de investigação dos historiadores está ausente – posto que só se pode conhecer pelos vestígios. Dessa forma, existiria todo tipo de limitação para o controle da pretensão de conhecimento. (JENKINS, 2001).

Todo o conhecimento, a partir dessa leitura, seria interpretativo. Jenkins pontua que não existe a possibilidade de um passado real ou objetivo baseado em um relato construído por um historiador. Essa pretensão, segundo Jenkins à verdade objetiva, minaria a dúvida, que é fundamental para que nós interroguemos sobre o que a história é, e o que pode ser. (JENKINS, 2001)

Não obstante, ainda vemos historiadores tentarem invocar ante nossos olhos o espectro de passado real, um passado objetivo sobre o qual os relatos desses historiadores seriam precisos e até verdadeiros, na acepção mais ampla da palavra. Pois bem: acho que tais pretensões à verdade não são – e nunca foram – possíveis de realizar-se, e eu diria que em nossa atual situação isso já deveria ser óbvio. (JENKINS 2001, p. 30)

Para Jenkins, o historiador é, antes de tudo, um ser social e, dessa maneira, suas percepções são limitadas, não que elas sejam fictícias, contudo, possuem uma elevada dimensão de subjetividade. Jenkins está determinando que o acontecimento existe, todavia, o que dele conseguirmos retirar são apenas noções descritivas do real. A história não é o passado, mas ao mesmo tempo o é. A verdade ou o real, enquanto algo estritamente objetivo, seria como uma espécie de ilusão. (JENKINS, 2001)

Os historiadores, segundo Keith Jenkins (2001), se utilizam de interpretações pelo fato de suas fontes serem limitadas e, por isso, precisam de uma espécie de “dimensão subjetiva”. E, assim, seria impossível ao historiador não fazer julgamentos pessoais. Logo, os historiadores se defendem articulando que utilizam rigorosos métodos e critérios para impedir ao máximo a contaminação das interpretações que fazem dos fatos deformados. Contudo, não seria suficiente, já que para Jenkins, a busca pela verdade não poderia ser apenas norteada por rigorosos critérios, sendo que existem centenas desses critérios.

Resumindo: é enganoso falar do método como o caminho para a verdade. Há uma ampla gama de métodos, sem que exista nenhum critério consensual para escolhermos dentre eles. Com frequência, pessoas como Marwic argumentam que, não obstante todas as diferenças metodológicas entre empiricistas e estruturalistas (por exemplo), eles estão de acordo no fundamental. De novo, porém, as coisas não são assim. (JENKINS, 2001, p. 37)

Ao que parece, Keith Jenkins (2001), a partir de uma noção pós-moderna compreende o discurso historiográfico como narrativas interpretativas, organizadas a partir de uma lógica de sentidos que são atribuídos pelo historiador.

No artigo *História e literatura: reflexões teóricas* (2020) de Michelle Márcia Cobra Torres há um interessante debate sobre o retorno da narrativa no campo da história, nos anos subsequentes às décadas de 60 e 70 do século XX, período em que os Annales reinavam na condução da produção histórica, condicionando o conhecimento

histórico a dados quantitativos, tabelas e percepções homogêneas do processo histórico. O que fez com que alguns historiadores passassem a questionar a escrita da história, repensando os limites do real e do ficcional.

Torres destaca que Paul Veyne é um desses historiadores que passam a defender um retorno a narrativa histórica. Veyne, em sua obra *Como se escreve a História*, de 1971, propõe discussões por modo de questionar a cientificidade da história, defendendo que ela não é uma ciência, mas sim uma narrativa verdadeira do que aconteceu. (VEYNE, 1987, p. 14 Apud TORRES, 2020, p. 97)

Ou seja, a história é uma narrativa organizada pelo historiador, que visa de forma lógica e coerente explicar os acontecimentos do passado. Observemos que, é o historiador quem escolhe os fatos que serão abordados, assim como a forma como estarão organizados e a finalidade para qual se destina tal sistematização. Como podemos ver no trecho seguinte:

A explicação em História decorreria da forma como a narrativa é organizada, como uma intriga compreensível. Portanto, o historiador escolhe os fatos que serão destacados na construção da trama, reelaborando-os e atribuindo-lhes sentido. Nessa perspectiva, a História é narração e o relato a parte fundamental da escrita da História. (TORRES, 2020, p. 97)

Prosseguindo no artigo *História e literatura: reflexões teóricas (2020)* outra discussão de elevada importância refere-se ao que se propõem os distintos modelos de compreensão da história. De acordo com Lawrence Stone (1991, p. 13-14 Apud Torres, 2020, p. 97-98), a história estrutural de cunho cientificista pauta-se mais nas circunstâncias, nos segmentos estruturais que organizam a sociedade, enquanto a história narrativa se preocupa mais com o homem, dando-lhe mais protagonismos e importância. Como se pode ver:

A narrativa aqui designa a organização de materiais numa ordem de sequência cronológica e a concentração do conteúdo numa única história coerente, embora possuindo sub-tramas. A história narrativa se distingue da história estrutural por dois aspectos essenciais: sua disposição é mais descritiva do que analítica e seu enfoque central diz respeito ao homem e não às circunstâncias. Portanto, ela trata do particular e do específico, de preferência ao coletivo e ao estatístico. (STONE, 1991, p. 13-14 Apud TORRES, 2020, p. 97-98)

O que se pode observar é que Lawrence Stone entende a importância da narrativa como uma forma de trazer novamente ao centro a discussão sobre o homem, sobre o particular, em detrimento das estruturas sociais. Delimitando o enfoque em uma perspectiva mais antropológica e menos economicista e sociológica, onde as estruturas condicionantes possuem maiores importâncias. Os sentimentos, as emoções e as ideias, passam, assim, a ter um olhar mais cuidadoso e curioso dos historiadores. (TORRES, 2020, p. 98)

A narrativa, dessa forma, levando em conta os postulados que acabamos de discutir, seria contar a história cotidiana, das pessoas comuns, dos episódios corriqueiros, um abandono da história dos poderosos pela a história dos desvalidos. De acordo com Torres (2020, p. 98):

Assim, os historiadores da década de 1970 passam a dialogar mais com a antropologia que com a sociologia e a economia, interessando-se pelo estudo de sentimentos, emoções, comportamentos, ideias, quadros mentais, crenças e costumes, o que, na França, passa a ser conhecido como História das mentalidades. De acordo com Stone, os historiadores desse momento estão “voltando a contar histórias”, porém, as narrativas dos anos 1970 são diferentes das narrativas dos historiadores tradicionais, pois estão “interessados nas vidas, sentimentos e comportamentos dos pobres e obscuros, ao invés dos grandes e poderosos”, a análise não deixa de estar presente e, além disso, há uma busca por outras fontes. Os historiadores estão empenhados em contar a História de alguém, de um julgamento ou episódio dramático para, a partir daí, lançar luz sobre o funcionamento de uma cultura ou sociedade. Para Stone, o movimento em direção à narrativa marca o fim de uma era, “o fim da tentativa de criar uma explicação científica coerente sobre a transformação no passado”. Sendo que, nesse momento de mudanças em relação a conteúdos, objetivos e métodos de escrita, a função do historiador passa nas palavras de Stone, “da científica à literária” (TORRES, 2020, p. 98)

Olhando pelos olhos de Lawrence Stone, a década de 1970 marca uma virada de preocupação no campo da história - o fim da insistente tentativa de dar uma explicação lógica e científica para as ocorrências do passado - caminhando para uma história narrativa.

Em *El pasado y El presente* (1986), Lawrence Stone, no capítulo intitulado El Ressurgimento de la Narrativa, promove reflexões acerca da narrativa histórica e os caminhos a serem percorridos dentro desse gênero. Stone diz que o conceito de narrativa é como um símbolo que serve para abarcar tudo aquilo que elucida o protagonismo do homem em detrimento das estruturas e estratificações. A narrativa

tange sobre o discurso histórico - onde, o meio perde espaço para o indivíduo, o demográfico e o econômico cedem espaço ao cultural e o emocional, a sociologia sai de cena abrindo caminho para a antropologia. Para o autor, o olhar para as transformações históricas não está mais situado nos contextos gerais, mas sim, em exemplos individuais, dando devida importância aos que muitas vezes não tiveram voz. (STONE, 1986)

No que diz respeito ao método do historiador, o literário se sobressai ao científico. Stone acredita que é necessário que se faça reflexões sobre a importância da narrativa histórica. O retorno a narrativa seria um retorno as raízes da própria história. Por mais que não se possa voltar ao ocorrido e reconstruí-lo assim como ele foi, a narrativa é um discurso sobre o ocorrido. (STONE, 1986)

Em artigo intitulado *O Ressurgimento da Narrativa: reflexões sobre uma nova velha história* (1979), Stone descreve as várias nuances da história científica: do determinismo econômico, passando pelo estruturalismo e funcionalismo, atentando-se ao desejo que tais perspectivas tinham de quantificar e organizar a história dentro de um esquadro predisposto. Para Stone, o ressurgimento da narrativa está relacionado ao descrédito que a história de caráter determinista passou a ter após não conseguir dar as respostas necessárias nas últimas décadas do século XX. Conforme refletiu o autor:

A desilusão com o determinismo monocausal econômico ou demográfico e com a quantificação levou os historiadores a começarem a colocar um leque de questões totalmente novas, muitas delas antes impedidas de se mostrarem devido à preocupação com uma metodologia estrutural, coletiva e estatística específica. Um número cada vez maior dos "novos historiadores" vem tentando agora descobrir o que se passava na cabeça das pessoas no passado, e como era viver naqueles tempos, questões estas que reconduzem inevitavelmente ao uso da narrativa. (STONE, 1979, p. 13)

Os historiadores, agora, livres do rigor das análises estruturantes passavam a ter a liberdade de abordar outras concepções e dimensões da vida humana. Stone ainda destaca que, parte dessas novas preocupações com a cultura, psicologia e as transformações da intelectualidade, já haviam recebido o olhar e a preocupação de Lucien Febvre, contudo, preocupações à época, minoritárias frente aos interesses estruturantes, como podemos ver a seguir:

historiadores, liderado por Lucien Febvre, sempre considerou as transformações intelectuais, psicológicas e culturais como variáveis independentes de importância central. Mas, por muito tempo, eles constituíram uma minoria, que ficou para trás, num distante refluxo, enquanto a maré da "a história científica", de conteúdo econômico social, de organização estrutural e metodologia quantitativa, avançava impetuosamente à frente deles. (STONE, 1979, p. 13)

O ressurgimento da narrativa histórica ao centro do debate historiográfico trouxe novas preocupações que são fundamentais para a compreensão dos diversos elementos que constituem a vida humana.

Carlo Ginzburg em sua obra *Relações de força: história, retórica, prova*, (2002) ressalta que não é possível ao historiador negar que o conhecimento sobre o passado ou sobre qualquer outra coisa que se relacione à realidade é parcial e seletivo, devido sua produção não se deslocar da realidade. Isto é, sua produção é histórica, está indissociavelmente ligada a um domínio limitado por tempo-espço. Segundo o autor:

Mesmo a insistência no nexos entre poder e conhecimento, o qual Foucault tornou popular, nos leva à Grécia: mais precisamente, por meio de Nietzsche, aos sofistas. A inclusão da tortura entre as provas retóricas parece exasperar aquele nexos reduzindo o conhecimento ao exercício brutal do poder. Trata-se, naturalmente, de uma conclusão inaceitável, por razões tanto de princípio quanto de fato. Mas, ao avaliar as provas, os historiadores deveriam recordar que todo ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletivo e parcial, depende das relações de força que condicionam, por meio da possibilidade de acesso à documentação, a imagem total que uma sociedade deixa de si. (GINZBURG, 2002, p. 42-43)

A partir dessa perspectiva, Ginzburg define o trabalho do historiador e o conhecimento produzido por ele, como parciais, pois, enquanto pertencente a um determinado período histórico, lhe é impossível produzir algo que não esteja ancorado em limitações de todo gênero ao período em questão. Contudo, Ginzburg reitera que retórica e prova estão presentes no trabalho do historiador e esse, ao construir sua narrativa, busca amparo na verdade, o que não se pode, de forma alguma, ser confundido com relativização da história, porque a relativização é uma expressão da lei do mais forte, é o perdão a tudo que se fez, isentando qualquer um de culpa por seus atos na história (GINZBURG, 2002).

Enfim, partilhando das noções de Ginzburg, o conhecimento que temos da história, é histórico, ou seja, delimitado pelas condições que temos de fontes, de relações de poder, de interesses, dentre outros. Entretanto, é relevante reafirmar que a

narrativa histórica não se confunde com a narrativa literária, pois essa encontra amparo na subjetividade; já a narrativa histórica é concebida em uma relação estabelecida com a realidade. Assim sendo, uma produção que se move em direção à verdade (GINZBURG, 2002).

Continuando as reflexões de Ginzburg (2002) sobre a natureza da narrativa histórica, existe uma passagem em sua obra que serve para exemplificar. Ginzburg (2002) elucida de forma muito serena a impossibilidade de se produzir uma história cientificista, objetiva que contempla com exatidão a história, como se essa pudesse ser colocada em um tubo de ensaio e ser dissecada e, diante disso, ser analisada pausadamente em cada uma das estruturas que a constitui. Para Ginzburg:

O limite do relativismo é, ao mesmo tempo, cognitivo, político e moral. Há uns dez anos num congresso reunido numa universidade americana, um conhecido pesquisador apresentou a sua tese favorita segundo a qual é impossível traçar uma distinção rigorosa entre narrativas históricas e narrativas imaginárias. Na discussão que se seguiu, uma estudante indiana exclamou, furiosa: “Sou mulher, mulher do Terceiro Mundo, e o senhor vem me dizer isso?!”. (GINZBURG, 2002, p. 38)

O que podemos retirar da citação exposta é que a relativização em absoluto nos leva a negar o real. Ou seja, a narrativa histórica não possui as condições de recriar o fato em seus mais ricos detalhes. Todavia, de forma alguma se deve negar o real, quem são as pessoas, em quais realidades vivem ou o contexto cultural em que estão imersas. Relativizar é nivelar, é tirar as especificidades e neutralizar a realidade.

E já que adentramos a questão, abordemos a questão do revisionismo histórico, que, quando de cunho negacionista, tem por regra banalizar o discurso da história o reduzindo a um jogo de palavras que melhor se adéqua aos interesses de quem escreve.

O texto intitulado *Revisionismo histórico e o pós-moderno: indícios de um encontro inusitado*, de Robson Loureiro e Sandra Soares Della Fonte (2007) apontam que, quando o pós-modernismo defende a verdade como uma construção consensual entre os grupos humanos, acaba por legitimar o relativismo e o negacionismo, contribuindo, por exemplo, com pautas que visam negar o Holocausto ou mesmo com correntes neonazistas.

Porque, se nós não tivermos as câmaras de gás, o milagre das câmaras de gás, deixamos de ter o pilar central do ‘Holocausto’. [...] E, se nós não tivermos o gás, as câmaras de gás, não encontraremos a

justificação para os fantásticos números de 6 milhões. Por isso são necessárias [as câmaras de gás]. É algo secreto. É uma espécie de tabu. É por isso que as organizações judaicas e o estado de Israel não querem que ninguém toque neste tabu. Estas câmaras de gás justificam tudo (FAURISSON, 1992, Apud LOUREIRO, R.; DELLA FONTE, 2007 p. 86).

O historiador francês Robert Faurisson, um dos grandes representantes do relativismo histórico negacionista, na década de 1970, como se pode ver no trecho destacado na citação acima, nega a existência de uma política sistemática de Estado que buscava eliminar os judeus. Faurisson se referia a tal episódio como uma lenda. Uma lenda construída pelos judeus para que estes tivessem privilégios políticos. (LOUREIRO, R.; DELLA FONTE 2007)

Diante do exposto, é importante considerar:

O relativismo e o ceticismo são posturas que decorrem, inevitavelmente, do antirrealismo pós-moderno. Quando se abre mão de qualquer referente objetivo (considerado inexistente ou incognoscível), perde-se qualquer critério para avaliação de nossas crenças e, assim, todas ganham igualmente legitimidade. Pela sua própria lógica, o pensamento pós-moderno destitui da ciência qualquer possibilidade de crítica (por mais que eles sejam incoerentes e continuem a fazer crítica) e, portanto, alimenta todo tipo de dogmatismo. Entrelaçam-se a isso problemas de ordem ética e política, haja vista que a relativização da verdade também envolve o relativismo da própria justiça. (LOUREIRO, R.; DELLA FONTE 2007, p. 92)

Em outra passagem, Faurisson reduz o massacre de judeus – definindo que o ocorrido está longe de ser o que é vendido pela historiografia tradicional – afirmando que a perseguição aos judeus foi algo normal, dentro de um contexto de guerra, retirando a perspectiva de organização sistêmica do massacre:

Se eu tivesse que resumir, eu diria que o que é verdade: houve uma perseguição aos judeus. É realmente verdade que existiram deportações, campos de concentração. Até que existiram massacres. Até porque não conheço nenhuma guerra sem massacres. Penso que é verdade que existiram guetos, campos de concentração, campos de trabalho, e por aí fora. Mas o que contestamos é que tenha havido mais qualquer coisa e muito pior que isso. Porque, lamentamos em dizer, campos de concentração são uma coisa que existe actualmente. Que sempre existiram. [...] Mas, o que nós contestamos é o que é acrescentado a isto. E o que é acrescentado a isto foi um plano para exterminar os judeus. Que primeiro existiu uma ordem de Hitler que dizia: matem todos os judeus. Que existiu um plano, um plano específico, que existiram câmaras de gás, que foram uma arma

específica para um crime específico. E que isso teve como resultado todos estes seis milhões de judeus mortos. Isto nós contestamos. Nós dizemos que isso não é verdade. Que não é exacto (FAURISSON, 1992, Apud, LOUREIRO, R.; DELLA FONTE, 2007, p. 89).

Reduzir o papel do historiador a um contador de histórias é apenas mais um dos tantos problemas provenientes do ceticismo que nega a possibilidade de produção de conhecimento científico pelos historiadores. (LOUREIRO, R.; DELLA FONTE, 2007)

Devido ao seu relativismo e ceticismo, o pensamento pós-moderno fomenta a disseminação de várias tendências historiográficas que trivializam a história de horror do nazismo. Em termos mais precisos, a dinâmica identificada por Adorno (1995) de negação do passado nazista pelos alemães que ocorreu, em especial após a Segunda Guerra Mundial, ganha novas versões no revisionismo e negacionismo do Holocausto. Contudo, a historiografia pós-moderna não somente facilita a difusão dessas tendências, como também compartilha, mesmo que por outra via, do mesmo desejo de enterrar a história à medida que expulsa da memória a própria objetividade do passado e nela coloca narrativas aleatórias. (LOUREIRO, R.; DELLA FONTE, 2007, p. 93)

Theodor Adorno já denunciava que, nos primeiros anos após a Segunda Guerra, havia o interesse, de alguns alemães, de enterrar o passado, uma forma de negar tudo aquilo que havia acontecido. O negacionismo, ainda na esteira do pensamento de Adorno, pode ser visto como a instrumentalização da razão – o esvaziamento de sentidos – e faz do passado um espaço aberto, cabível de ser preenchido com as mais variáveis possibilidades. (LOUREIRO, R.; DELLA FONTE, 2007).

Assim, o revisionismo é produto dos que buscam o esquecimento, como os nazistas em relação à “solução final”. Cientes de que não sairiam vitoriosos da guerra, os nazistas se preocupavam com o poder da verdade. Restava, então, apagar o passado – corpos desenterrados para serem queimados, câmaras de gás destruídas, documentos, roupas e qualquer outro vestígio do que ocorreu, foram destruídos, numa clara intenção de aniquilar o passado gerando incertezas na constituição do presente. (GAGNEBIM, 2006).

Pierre Vidal-Naquet (1988, p. 45) faz uma comparação meticulosa ao afirmar: “Eichmann percorria a Europa nazista para organizar o circuito de seus trens. R. Faurisson não dispõe de trens, mas tem papéis...”. É fácil compreender o que o autor sugere, com essa reflexão cirúrgica, ao comparar o negacionista Faurisson com o

arquiteto do holocausto Adolf Eichmann. Se Eichmann, de forma sistêmica, tentou apagar as provas do que os nazistas haviam feito com os judeus, deslocando-os a um caminho sem volta quando entravam nos trens a caminho dos campos de extermínio, Faurisson, armado de papéis, tenta, a todo custo, negar a existência do extermínio dos judeus, valendo-se da inexistência das provas, destruídas tempos atrás pelos comandos do próprio Eichmann.

O historiador italiano Carlo Ginzburg, em suas obras, combate a ideia da história como apenas um conjunto de escritos estéticos sem aprofundamento e empirismo. Em *“Unustestis - O extermínio dos judeus e o princípio da realidade”*, o autor debate a questão da reconstrução dos fatos ocorridos e das possibilidades de negar/apagarem fatos ocorridos, além de apresentar críticas aos que reduzem a história a um escopo literário, caso do historiador norte-americano Hyden White, demonstrando os perigos existentes ao se relativizar a história, principalmente no que se refere aos interesses políticos (GINZBURG, 2007). Conforme o historiador italiano:

Uma verificação das pretensões de verdade inerentes às narrações historiográficas como tais, implicaria a discussão dos problemas concretos ligados às fontes e às técnicas da pesquisa, a que os historiadores tinham se proposto em seu trabalho. Se esses elementos são desdenhados, como faz White, a historiografia se configura como puro e simples documento ideológico (GINZBURG, 2007, p. 327).

Uma preocupação de Ginzburg ao criticar os que fazem da história uma espécie de literatura, é a produção do esquecimento, a tentativa de apagar os fatos. (GUINZBURG, 2007).

Imaginemos um professor de história tendo que analisar a Revolução Francesa, em sala, subordinado às determinações da Escola sem partido. Primeiro - como abordar questões políticas inerentes do período sem adentrar em questões ideológicas? Segundo, e ainda pior, qual o sentido da história quando ela não gera reflexões? Seria meramente relatar acontecimentos.

Assim, é importante considerar que a história é feita pelos homens, sendo fruto das suas ações dentro de um esquadro social que atribui sentido para as suas tomadas de decisões. Como salientou o historiador Jurandir Malerba (2006, p. 65):

a história tem algo a mais a oferecer à sociedade do que deleites estéticos, uma função a mais que o prazer dionisiaco. A história tem que buscar compreender por que os seres humanos agem

historicamente do modo como agem, para explicar os acontecimentos e processos que os envolvem. Também aqui, é claro que os seres humanos não agem apenas movidos pela razão. Os sentimentos, as paixões, os traumas, as taras e tudo mais que há de pulsão instintiva, de irracional, movem a ação humana. Porém, se continuarmos a aceitar que tudo menos a razão está presente nas tomadas de decisão, nas ações humanas, estaremos nos omitindo em relação a um aspecto fundamental da realidade. (MALERBA, 2006, p.65)

Compreender o que move os homens em suas ações é, também, uma forma de conseguir entender através de quais moldes a história se faz e se estrutura. Pois, existe toda uma subjetividade nos movimentos que os homens produzem. Assim, tem-se um mosaico de situações nas quais os historiadores precisam estar atentos para dar sentido para reconfiguração de acontecimentos muito distantes do seu contexto histórico. (MALERBA, 2006)

Por fim, é importante considerar que não produzimos apenas discursos sobre o passado. Igualmente relevante é concebermos um processo de produção do conhecimento histórico, o contato do historiador com o passado, mediado por documentos, bem como o modo como lidamos com fatos e verdade em história. E, nesse quadro, a possibilidade de utilizarmos produtos audiovisuais veiculados na internet tanto como fonte de pesquisa quanto fonte para o ensino de história. Uma discussão que iniciaremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2 – PRODUTO AUDIOVISUAL COMO FONTE HISTORIOGRÁFICA

2.1 – O documento audiovisual como fonte histórica.

O uso do produto audiovisual como fonte para pesquisa histórica (ou para o ensino de história) nem sempre foi algo aceitável. Existe um longo processo de transformações dentro da historiografia no que tange à definição do que pode ser descrito como uma fonte para os historiadores. Como dito anteriormente, os Annales ampliaram a noção de documento. Ainda assim, imagens em movimento não ocupavam um posto de destaque entre os artefatos que poderiam ser considerados como uma fonte histórica. De certa forma, apenas com a chamada terceira fase da Escola dos Annales que esta situação se altera substancialmente. Com pesquisadores como Le Goff e Pierre Nora, a terceira geração de autores vinculados a este movimento historiográfico contava também com Marc Ferro, um dos primeiros pesquisadores da área de história a estabelecer relação entre cinema/história. Na década de 1970, a Nova História francesa conheceu a proposta de Ferro sobre a “contra-análise da sociedade” utilizando filmes. (OLIVEIRA, 2002)

A perspectiva iniciada por Ferro enxerga o filme como um documento que possui valor de testemunho indireto e involuntário de um dado acontecimento histórico. Sua veracidade estaria interligada ou não à manipulação no processo de construção do filme, pois existe nesse trajeto adequações que podem deturpar a natureza do produto. Em sua noção de “contra-análise da sociedade”, Ferro afirma que, mesmo o filme censurado e deturpado, atua como “testemunho indireto” dos processos sócio-históricos. O historiador deve agir nessas aberturas, no processo de manipulação e deturpação da história através dos filmes, pois, lá é onde se encontra informações sobre a sociedade, tanto a do passado, que o filme busca representar, como do presente, de onde se origina o filme. (NAPOLITANO, 2005, p.243)

O produto audiovisual, destacando especificamente o filme, é um potencial revelador de verdades, que muitas vezes não são ditas. Pegando emprestadas as noções de Marc Ferro (1995), podemos analisar uma obra fílmica como um documento que, dependendo das circunstâncias, revela mais sobre a realidade do que um documento escrito. Sabemos que, por trás de todo filme, existe uma espécie de patrocinador que,

obviamente, financia com alguma finalidade. No entanto, o filme possui uma tensão própria, em que, por mais que se tente através da lapidação, não é possível esconder por completo a realidade em seu estado bruto. Os filmes são produzidos dentro de contextos históricos variados e, exatamente por essa condição, é impossível que eles não tragam para sua narrativa respingos da realidade histórica vivenciada pelo seu diretor e seu idealizador. (OLIVEIRA, 2002).

Ainda prosseguindo nessa discussão do filme como “contra-análise da sociedade”, Ferro observa que os aparelhos técnicos que existem dentro de um estúdio de filmagem, onde um filme ou documentário estão sendo editados, há uma parcialidade que o diretor e nem o câmera podem evitar, algo que acaba se constituindo como “testemunho indireto” da realidade do acontecimento. Mesmo diante de todas as possibilidades de edição, manipulação e novas narrativas, o historiador pode encontrar suas fontes, exatamente naquilo que não pode ser editado, o “testemunho indireto” captado pelas lentes da câmera. (NAPOLITANO, 2005)

Conforme o próprio Marc Ferro em *Cinema e História* (1995) o filme é um testemunho que os seus próprios dirigentes não podem evitar, o filme traz à superfície muito mais do que se pode controlar ou prever. Diante disso, o filme mais do que expor uma história, seja ela fictícia ou documental, apresenta tantas outras informações pertinentes ao tempo em que foi produzido, em resumo, o filme tem mais a dizer do tempo em que foi produzido do que do período que representa, conforme observamos nas reflexões do autor:

“A câmara revela o funcionamento real daquela, diz mais sobre cada um do que queria mostrar”. Ela descobre o segredo, ela ilude os feiticeiros, tira as máscaras, mostra o inverso de uma sociedade, seus lapsos. É mais do que é preciso para que, após a hora do desprezo, venha a da desconfiança, do temor,” (FERRO, 1995, p. 202)

Ainda em relação à discussão sobre a capacidade do filme de se colocar como um testemunho indireto daquilo que expõe, é salutar apresentar mais uma reflexão de Ferro (1995) sobre o filme:

“Partir da imagem, das imagens. Não procurar somente nelas exemplificação, confirmação ou desmentido de um outro saber, aquele da tradição escrita (...) Resta estudar o filme, associá-lo ao mundo que o produz. A hipótese? Que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História; o

postulado? Que aquilo que não se realizou, as crenças, as intenções, o imaginário do homem, é tanto a História quanto a História” (FERRO, 1995, p. 203)

Em um trecho da obra de Marcos Napolitano (2005) há colocações feitas pelo pesquisador Eduardo Morettin (1988, p. 38-40 Apud Napolitano, 2005, p. 244), para fazer um contraponto com Ferro. Morettin afirma que o erro de Ferro está em propor uma dicotomia “história Oficial” ou “contra-história”, “manipulação fílmica” em oposição a uma suposta “verdade” escondida por trás das edições. De acordo com o pesquisador brasileiro, o ponto em questão é a ambiguidade das imagens que não conseguem apresentar uma leitura coerente do fato acontecido. É preciso ter em mente que o documento audiovisual apresenta diversas armadilhas para quem pretende utilizá-los como fonte. Entendê-lo como testemunho fiel do acontecimento, mesmo que de forma indireta, é um processo perigoso; o produto fílmico deve ser encarado como uma representação do real, nunca como a realidade pura e bruta como podemos ver nas análises de Eduardo Morettin:

A nova historiografia que trabalha com filmes como documentos históricos vem chamando a atenção para os "abusos" e problemas decorrentes dessas posições metodológicas clássicas, sem o devido exercício crítico. Eduardo Morettin cita três visões distorcidas acerca do documento fílmico:

- filme como contraponto/complemento do documento escrito;
- filme como registro mecânico do real, sem linguagem (ou linguagem como "manipulação", evitável pelo cineasta). Nesse caso o filme seria um "documento bruto";
- filme como resgate do passado e testemunho do presente e prenúncio do futuro (no sentido de apresentar uma antevisão do que será ou do que deveria ser a sociedade encenada). (MORETTIN, 2003, Apud NAPOLITANO, 2005, p. 244)

Mas além de Marc Ferro, outros pesquisadores ajudam a pensar o filme como documento para a produção do conhecimento histórico. No Brasil, por exemplo, temos os trabalhos de Mônica Almeida Kornis (2008; 1992; 2007 e 2006) respectivamente intitulados: *Cinema, televisão e história e História; Cinema: um debate metodológico; Ficção televisiva e identidade nacional: o caso da Rede Globo; A Rede Globo e a construção da história política brasileira: o processo de retomada democrática em Decadência*, entre outros.

Kornis (1992), em *História e Cinema: um debate metodológico* define pressupostos básicos para quem deseja utilizar o audiovisual como documento histórico. Primeiramente, deve-se ter em conta que o audiovisual não ilustra, nem muito menos reproduz a realidade, mas cria uma linguagem própria para a reconstrução da realidade, o que impõe ao historiador ir muito além de apenas investigar. Conforme pontuou a autora:

De toda forma, o que é importante registrar é que hoje se admite que a imagem não ilustra nem reproduz a realidade, ela a reconstrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico. Isto quer dizer que a utilização da imagem pelo historiador pressupõe uma série de indagações que vão muito além do reconhecimento do glamour dos documentos visuais. O historiador deverá passar por um processo de educação do olhar que lhe possibilite "ler" as imagens. (KORNIS, 1992, p. 238)

E como lembrou Marc Ferro (1992), em *Cinema e História*, as lentes da câmera pegam muito mais do que o seu condutor tenta registrar. Ferro é categórico ao dizer que, mais do que ilustrar discursos pretendidos por quem direciona uma obra cinematográfica, o cinema deixa transparecer aquilo que não se percebe, uma contra análise da sociedade: “A câmera revela seu funcionamento real, diz mais sobre cada um do que seria desejável de se mostrar. Ela desvenda o segredo apresenta o avesso de uma sociedade, seus lapsos. (FERRO, 1992, p. 86).

Adentrando o campo pedagógico nos parece importante pensar as formas ou maneiras com que o documento audiovisual pode ser utilizado como fonte para o desenvolvimento pedagógico de conhecimentos sobre história. Circe Bittencourt (2008), em *Ensino de História: Fundamentos e Métodos destaca* que existem diversas maneiras de se utilizar o documento fílmico como uma fonte de produção de conhecimento histórico em sala de aula. Expõe, entretanto, um método específico do historiador brasileiro Carlos Alberto Vesentini, para o qual os filmes podem ser considerados textos. Assim sendo, podem ser recortados, delimitados em trechos que melhor couber ao professor trabalhar. Com isso, desconstruídos e problematizados. Vejamos:

Trata-se de subdividir o filme em vários blocos, em pequenas cenas, atendendo a interesses de conteúdo. É difícil sua efetivação em sala de aula, dado o tempo exigido. Mas por ela o professor amplia tanto o seu domínio sobre o filme quanto define melhor uma bibliografia de leitura prévia para o trabalho com filme. (VESENTINI, 1997, p. 165 Apud BITTENCOURT, 2008, p.377)

Fica exposto nessa análise de que, muito mais do que uma preocupação em hierarquizar se o filme se enquadra na categoria documental ou ficcional, é a forma como iremos trabalhar o filme, partindo sempre da premissa da necessidade de problematizá-lo e encontrar maneiras de discuti-lo tendo em vista que ele não é o real ou a verdade indiscutível, mas, uma ferramenta que através de uma linguagem própria produz uma narrativa sobre o acontecimento que pode e deve ser debatido a fim de se produzir um conhecimento crítico sobre o tema em questão.

Tomar o filme como documento, analisar o seu contexto de produção e recortar unidades temáticas para a utilização em sala são pontos importantes do material que apresentamos como produto em nosso mestrado profissional em ensino de história. Consideramos, igualmente, a trajetória tanto da produção quanto da veiculação cinematográfica, bem como o próprio conteúdo fílmico. Mas antes de avançarmos, parece importante considerar as diferenças e proximidades entre cinema de ficção e produção documental.

2.2 - Cinema de Ficção e produção documental.

É necessário ficar atento às possíveis “armadilhas” que podem ser encontradas dentro do campo de produção audiovisual. Muitas vezes, ocorre uma confusão na definição do que é um documentário ou um filme de ficção, pois, existem algumas similaridades técnicas entre um e outro. Como exemplos: enquadramento, preocupação estética, iluminação, imagens, montagens, entre outros. (MELO, 2002)

Para os objetivos da pesquisa, é importante promover uma distinção entre ficção e produção documental nos produtos audiovisuais. Em artigo, Cristina Teixeira Vieira de Melo (2002) destaca que existe uma linha tênue entre um documentário e uma produção de cinema ficcional. O documentário, por exemplo, não pode conter tipos textuais fixos: narração, dissertação ou injunção, comuns em um filme de ficção (MELO, 2002).

Há muitas obras que se vendem como documentais, entretanto, possuem o interesse de propagandear um produto. Dentro da ideia de produto, existe um interesse ideológico que, muitas vezes, consegue criar uma configuração de verdade para algo que não necessariamente é. (MELO, 2002).

Além disso, é importante pontuar o valor do documentário como fonte para pesquisa histórica. Marcos Napolitano cita o historiador Cláudio Aguiar Almeida para destacar a importância de a análise historiográfica ir além dos filmes de caráter documental:

O historiador Cláudio Aguiar Almeida chama a atenção para a importância da análise historiográfica não se limitar a filmes de caráter documental, como se eles fossem testemunhos mais autorizados de uma sociedade, pois o longa-metragem ficcional, independentemente de sua "qualidade" ou reconhecimento a partir de valores estéticos, também pode ser percebido, por parte do público, como fonte de "verdade histórica". Analisando a produção brasileira das décadas de 1930 e 1940, tradicionalmente desvalorizada pela crítica, o autor destaca que "grande parte das produções do período esconde, sob a aparente simplicidade dos seus enredos melodramáticos, uma complexa estratégia propagandística que, sem pretender espelhar a realidade, buscou influenciar as massas para aderirem aos ideais defendidos pelo Estado Novo" (ALMEIDA, 1999, p. 22 Apud NAPOLITANO, 2005 p. 241-242)

O próprio Marcos Napolitano (2005) faz uma abordagem sobre o olhar do historiador para o documento audiovisual. Existe o costume de hierarquizar as fontes, e isso não é diferente com o audiovisual. Filmes tidos como ficcionais estão abaixo dos que são considerados filmes documentais, supondo que o último estaria mais próximo da "verdade histórica".

O autor frisa que é importante pensarmos além da dicotomia "realismo" / "ficção", pontuando, como exemplo, a produção fílmica dos anos 1930, analisadas por Eduardo Morettin (1988, p. 38-40 apud Napolitano, 2005, p. 2005) e, por vezes, marginalizada pelo motivo de ter sido criada no contexto do Estado Novo. Mas, para a pesquisa histórica, obras como *Descobrimto do Brasil*, de Humberto Mauro, se tornam extremamente importantes para se entender o imaginário social e, também, os mecanismos de manipulação de determinado governo.

Em outro trecho, Marcos Napolitano discute a relação entre ficção e história, enfocando a importância do cinema como fonte de pesquisa histórica:

Para essa corrente, ficção e história, no campo do cinema, não se autoexcluem, interferindo mesmo no gênero documentário, que a princípio seria a negação da ficção. Enfim, cinema é manipulação e é essa sua natureza que deve ser levada em conta no trabalho historiográfico, com todas as implicações que isso representa. (NAPOLITANO, 2005, p. 247)

O pesquisador Pierre Sorlin é responsável por importantes contribuições no que tange à delimitação do gênero ao qual podemos chamar de filme histórico. Trata-se de um olhar para o passado ancorado em prerrogativas do presente, um canal de construção do acontecimento, levando em consideração as implicações ideológicas que acompanham o processo. (NAPOLITANO, 2005)

Pierre Sorlin (1976, n.p Apud Napolitano, 2005, p. 246) define algumas proposições básicas que estruturam a forma de se pensar a relação cinema-história:

- relação presente/passado: o filme histórico ancora-se no presente (produção/ distribuição/exibição) e no passado (datas/eventos/ personagens que marcam o tema dos filmes);
- filmes históricos são formas peculiares de "saber histórico de base". Eles não criam esse saber, mas o reproduzem e o reforçam. O filme histórico está inserido numa cadeia de produção social de significados que envolvem historiadores, críticos, cineastas e público;
- problematização da "narração fílmica da história": tensão entre ficção e história, ou seja, entre documentos não-ficcionais e imaginação/encenação ficcional. Nesse sentido, a narrativa fílmica e a historiográfica estruturam-se como formas de narração literária, com a particularidade de esta última buscar efeito de realidade/ verdade. (SORLIN, 1976, n.p Apud NAPOLITANO, 2005, p. 246)

Pierre Sorlin irá definir que o cinema, por meio dos seus personagens, irá trazer informações generosas sobre a sociedade e o tempo histórico encenado, como a caracterização dos papéis sociais, hierarquias, conflitos sociais, representatividade, ou seja, mesmo em um filme que não possua o caráter documental ou o compromisso com a verdade factual, apresentará características e formas de pensar que irão se manifestar na obra. (SORLIN, 1976, Apud NAPOLITANO, 2005, p. 246).

Na obra *Cinematógrafo um olhar sobre o cinema (2009)* no texto intitulado *Cinema/História-Televisão*, Pierre Sorlin, dedica-se à compreensão da trajetória do cinema até ser considerada uma fonte documental válida para os historiadores, coisa que teria levado, ao menos, um século, após o desenvolvimento do cinema. Fazendo um comparativo com a televisão, Sorlin diz que o cinema se adequou enquanto ferramenta de trabalho dos historiadores, pois, diferentemente da televisão, a sua relação com o público não se dá de forma contínua, estando resguardada aos momentos de lazer. Já que, caso fosse igual à realidade da televisão, estaria todos os dias na casa das pessoas, no mínimo umas 5 horas. E diante de tal ocorrência, sua narrativa se perderia entre as

diversas dinâmicas de entretenimento que são produzidos pela televisão em busca de manter a audiência elevada.

Já as produções cinematográficas possuem um tempo de preparo e condições econômicas favoráveis, como por exemplo, consultar pesquisadores de diversas áreas, garantindo que o filme cometa o menos possível de anacronismos: o cenário as vestimentas e toda a atmosfera existente em uma obra cinematográfica proporcionam uma imersão em uma realidade não vivida e, distante de ser experimentada. As questões conflituosas do período em questão são trazidas uma a uma. Sorlin também destaca:

Um livro de história não procederia diferentemente, ele se abriria sobre um quadro geral e depois trataria os problemas um a um. O filme é simplesmente menos didático, ele leva vantagem quanto ao suspense, deixando entender que o curso das coisas poderia ter sido diferente, prolongando as sequências no momento em que se apresentam escolhas dolorosas (...) (SORLIN, 2009, p. 45)

Em resumo, Sorlin (2009) afirma que o cinema passou a ser uma fonte confiável para os historiadores pelo motivo de resguardar uma narrativa clássica e trazer, em si, indissociavelmente, elementos históricos do período em que foi produzido, servindo de objeto de análise. Preocupação com o período em que o filme foi produzido também faz parte da nossa proposta.

Agora, pensando em como os autores de ensino de história se relacionam com o audiovisual, é preciso frisar algumas reflexões sobre o filme ficcional e o de caráter documental, principalmente, em como eles são vistos dentro de uma ótica pedagógica. Segundo Rosália Duarte (2002), o cinema ficcional tem um grande potencial a ser explorado, mas ele precisa ser observado levando em conta o contexto em que ele foi produzido, não apenas como um suporte ou ilustrador de um determinado conteúdo que está sendo trabalhado em sala. Para a autora:

Filmes de ficção científica oferecem um material muito rico para a discussão de conceitos científicos e de história da ciência. Cinematecas e centros de pesquisa em todo o mundo organizam, regularmente, simpósios e ciclos de debates nos quais a projeção de filmes desse tipo se associa-se às conferências dos cientistas. (DUARTE, 2002, p. 91)

Duarte (2002) pontua que, ao afirmar que o filme ficcional possui grande potencial pedagógico a ser explorado, não está dizendo que produções documentais, ou não ficcionais, sejam de menor ou maior importância, mas redimensionando as possibilidades de se trabalhar com o audiovisual.

De acordo com Éder Cristiano de Souza (2014), no artigo intitulado *Cinema, Cultura histórica e didática da história: repensar a relação entre filmes e conhecimento histórico*, outra questão que se estabelece acima da hierarquização – filme documental/filme de ficção – diz respeito à recepção espectador, o que nos leva a algumas perguntas: a narração fílmica de um filme de ficção pode de alguma maneira, interferir na forma como o aluno compreende a história? Ou, ainda mais, o filme, seja ele de ficção ou documental consegue de forma satisfatória produzir aprendizagem histórica? Para responder essas perguntas, o autor destaca que toda obra fílmica está ancorada em seu tempo. Sendo assim, viabiliza análises partindo das noções do tempo presente que são comuns aos espectadores. Diante disso, surge uma preocupação: os filmes ficcionais, na maioria das vezes, não estão preocupados com a racionalidade histórica e, assim, criam cenários, personagens e mensagens que não estão em consonância com o período exposto.

Contudo, Souza cita o professor Jorge Nóvoa que trata dessas questões a partir do conceito de racionalidade aberta, onde a liberdade e a criatividade existente nos filmes – que tanto preocupa alguns historiadores – deixam de ser um problema para ser uma possibilidade. Nóvoa diz que é preciso levar em questão o conteúdo histórico sem perder de vista a emoção, os sentidos, uma “noção aberta de razão histórica”. Conforme o autor:

A princípio, expõe a ideia de que as relações entre cinema e história colocam desafios teórico-metodológicos importantes, e que tais exigências levam à possibilidade de criação de um campo novo, que não seja restrito nem aos estudos cinematográficos nem aos históricos. A proposta é chamar esse campo de estudos de “Cinema-História”. Tal definição surge a partir da necessidade de se levar em consideração as questões relativas à linguagem fílmica sem perder de vista a preocupação com o “conteúdo histórico”. A questão da liberdade artística, que transgride as normas da história escrita devido ao seu potencial criativo, leva Nóvoa a optar por uma noção aberta de razão histórica, que seria oposta à busca por uma razão pura (...). (NÓVOA, 2008, p. 17 Apud SOUZA, 2014, p. 216-217)

Nóvoa defende que é preciso entender que os filmes possuem limitações e possibilidades de produção de conhecimento. Desse modo, é importante ao professor saber retirar tanto o que se pode de conteúdo histórico, como também trabalhar a emoção, os sentimentos. Sendo assim, seja documental ou ficcional, existem possibilidades e limitações no processo de construção do conhecimento ao se utilizar audiovisuais. Entretanto, é salutar refletir que as dificuldades dos professores no uso das imagens são de cunho estruturante, pois essa debilidade é decorrente de sua formação. É preciso, antes que qualquer coisa, inserir na formação acadêmica do professor o uso e as possibilidades de problematização das imagens, principalmente as de movimento, para que este tenha condições de se inserir nas novas possibilidades e problemáticas que as diversas matrizes de informação audiovisual trazem para o campo da educação.

Napolitano (2005) diz que as noções tradicionais de se enxergar o filme ficcional como pura subjetividade e o documental como a plenitude da objetividade, são dois erros em pólos distintos cometidos pelos professores. Nem o documentário é uma ilustração totalmente fiel à realidade, uma espécie de testemunho, muito menos o filme ficcional é simplesmente encenação onde nada se possa aproveitar de pedagógico e de conhecimento histórico. O caminho é pensar o audiovisual como uma fonte de linguagem própria que visa a partir de seus códigos internos representar a realidade e, dessa forma, independentemente de ser ficcional ou documental, o audiovisual pode ser bem explorado dentro de nuances pedagógicas. Da forma como podemos ver com o autor:

Por um lado, as fontes audiovisuais (cinema, televisão e registros sonoros em geral) são consideradas por alguns, tradicional e erroneamente, fontes históricas testemunhos quase diretos e objetivos da história, de alto poder ilustrativo, sobretudo quando possuem um caráter estritamente documental, qual seja, o registro direto de eventos e personagens históricos. Por outro lado, as fontes audiovisuais de natureza assumidamente artística (filmes de ficção, teledramaturgia, canções e peças musicais) são percebidas muitas vezes sob o estigma da subjetividade absoluta, impressões estéticas de fatos sociais objetivos que lhes são exteriores. A questão, no entanto, é perceber as fontes audiovisuais e musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos. Tanto a visão "objetivista" quanto o estigma "subjetivista" falham em perceber tais problemas. (NAPOLITANO, 2005, p. 236)

Já Ana Molina em seu texto *Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa* (2007) comenta que o mais importante no uso do audiovisual como recurso pedagógico não é determinar o que é mais real ou mais ficcional, mas perceber como o aluno se relaciona com a imagem e de que forma essa imagem irá auxiliá-lo na construção do conhecimento histórico, sempre tendo em mente que cada um terá uma interpretação, partindo da relação que a imagem assimilada terá com suas próprias experiências. Conforme a autora:

Por outro lado investigar como os alunos percebem as imagens e as relacionam a uma construção de conhecimento histórico que não seja rotulado de mais real, menos ficção, mais movimento, mas, promotor de referenciais capazes de promover outras leituras visuais em seus mais variados suportes. (MOLINA, 2007, p. 27)

Diante do que foi postulado, vimos que a imagem, principalmente nos dias de hoje, tem um papel fundamental no processo de ensino aprendizagem. Além disso, veremos no próximo tópico como a imagem pode ser uma ferramenta que interfere em como nos relacionamos com a realidade.

2.3 - A Imagem como uma lente de compreensão da realidade

Considerando as análises de Ana Maria Mauad e Marcos Lopes (2011), no capítulo, *História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema* do livro *Domínios da História* (2011), sobre a relação entre imagem e representação fica claro que esse processo se dá de forma intrínseca ao contexto histórico, pois as imagens e o que elas buscam representar no imaginário social dependem das configurações e limitações de uma dada época. A decodificação, ou seja, a compreensão de uma imagem, a leitura que se pode fazer dela, é demasiadamente variável, já que a sua significação está amarrada às conjunturas sociais de um recorte temporal em que importam ideologias, visões de mundo, limitações tecnológicas. Conforme explicitam os autores:

Sua decodificação terá a ver também com a historicidade das convenções, espécie de “contrato tácito” — variável no tempo — entre quem produz o filme e quem o vê, sem o qual não se cumpririam as significações segundo certos padrões: “estado da arte” (tecnologias e limitações envolvidas em cada época), visões de mundo, ideologias... Por exemplo: qual a diferença entre como vemos hoje em dia os filmes da década de 1950 — como os entendemos e decodificamos — e como os viam as pessoas da época de sua estréia? Tais pessoas

estavam marcadas, entre outras coisas, pelo fato de não acharem nada de mais que em certas circunstâncias o cenário fosse um telão pintado; e pelas ideologias e visões de mundo da época da Guerra Fria em seu auge inicial. (MAUAD; LOPES, 2011, p. 585)

Como podemos ver, uma mesma imagem pode produzir significados e representações sociais diferentes a depender do contexto histórico em que foi produzida como também do período em que se faz a leitura da imagem. Podemos, assim, dizer que a significância de uma imagem está sempre correlacionada com as estruturas sociais que se alteram ao longo da história, como pontuado por Mauad e Lopes (2011).

Ainda na esteira das reflexões de Mauad e Lopes (2011), o filme é uma espécie de mensagem mista de certa complexidade:

Um filme — tomemos o filme sonoro — é uma “mensagem de mensagens” de considerável complexidade, reunindo e combinando em diversas modalidades e graus de incidência cinco categorias de matérias significantes (ou, se se preferir, de sinais a decodificar): (1) uma primeira categoria visual são imagens (fotográficas ou eletrônicas, se considerarmos a TV e o vídeo) múltiplas e que dão a ilusão do movimento: cada unidade de leitura implica muitas imagens; (2) outro elemento visual são os textos escritos que aparecem na tela (aqui se pensa mais obviamente nas legendas do cinema mudo, mas há também os bilhetes mostrados ao espectador em lugar de lê-los oralmente, as placas e cartazes com nomes de ruas ou instituições com finalidades de economia narrativa etc.); (3) no domínio auditivo, temos para começar as falas gravadas incorporadas ao filme; (4) auditiva também é a música gravada na trilha sonora; (5) ainda auditivos são os ruídos pretensamente naturais (de fato selecionados e elaborados): barulho de passos, estampidos de tiros, ruídos de um papel ao ser amassado etc. Se considerarmos que além dos textos (no sentido semiótico) explícitos há ainda outros implícitos, mas intrinsecamente necessários ao cinema como medium (roteiro, montagem, movimentação de câmeras), confirma-se tratar-se de mensagem mista bem complicada. (MAUAD; LOPES, 2011, p. 584-585)

Como já exposto em outros momentos, ao escolher um filme o professor deve considerar as possibilidades dos alunos, pois a linguagem do filme e os símbolos utilizados podem dificultar sua compreensão. A produção filmica pode tratar de um determinado tema que é de domínio público, contudo, ele traz muito em sua constituição de signos e de percepções que não pertencem a uma dada realidade fora do contexto social, cultural e político do período em que foi produzido. Cabe, então, ao professor orientar e familiarizar os alunos com determinadas questões que possam lhes parecer estranhas ou distantes.

De acordo com Éder Cristiano de Souza (2014), a linguagem fílmica tem como característica fundamental promover no espectador a sensação de que a imagem em movimento seja a plena realidade, isso através da gama de sensações que as imagens conseguem ofertar à sensibilidade humana. Ainda segundo Éder Souza o cinema se utiliza de alguns mecanismos que possibilitam a imersão do espectador na narrativa:

Iniciemos pela linguagem fílmica. Sua característica básica é o recurso à alusão da realidade para produzir sentidos, e tal alusão causa a impressão de que aquilo que se está vendo na tela é o acontecimento em si. Para compreender esse efeito, é preciso inicialmente recorrer à distinção, tomada de empréstimo dos estudos linguísticos, entre a forma e o conteúdo de uma narrativa. A narrativa se trata da própria história contada por um romance, um conto ou um filme. E, para que ela tome forma, constituindo-se como compreensível, precisa ser contada a partir de determinados esquemas básicos. Na literatura, tais esquemas se circunscrevem aos códigos linguísticos que precisam ser interpretados por um leitor, que compreenderá o sentido da história. Já no cinema os códigos são linguísticos, visuais e sonoros, e têm grande vinculação com o próprio mundo real no qual o espectador está inserido. (SOUZA, 2014, p.204)

Dentro do campo educacional, o autor destaca que, mais do que um meio de comunicação, o filme deve ser encarado como um meio de expressão, pois tem a capacidade de suscitar ideias, sentidos e mensagens. E é a partir dessa noção que o professor precisa trabalhar, pretendendo dar condições aos alunos para que eles possam desenvolver uma capacidade crítica de “ver o filme”. Isso seria fundamental, tendo em vista às complexas relações que existem entre as mensagens produzidas por uma obra fílmica e o entendimento de quem as consome, evitando, assim, simplificações na compreensão e percepção da história. (SOUZA, 2014)

Convém observar que os avanços tecnológicos, que são a marca do nosso tempo, têm contribuído, cada vez mais para a importância que a imagem e suas representações têm para o corpo social. No texto Ensino de História e imagens: possibilidades de pesquisa, Ana Heloisa Molina (2007) demonstra como a imagem foi ganhando espaço e se constituindo em um dos signos de compreensão da realidade, processo esse que se potencializou com o advento da internet e do computador, descrito por Molina como imagem-velocidade, uma sociedade imersa no campo imagético.

Molina (2007) também destaca uma mudança nas propriedades da imagem que, outrora, era de controle de alguns e agora se expande pelo cinema e ambiente virtual tornando-se parte integrante da vida de todos. E, sendo assim, de acordo com a autora, é

preciso pensar a visualidade e a reprodução de imagens como um fenômeno social e, como tal, objeto de interesse e de conhecimento histórico. Segundo a pesquisadora:

(...) emergiu um panorama visual marcado pela complexidade narrativa, por uma estética centrada nos procedimentos e mesmo pelo excesso de uso e exposição. É a imagem-velocidade, guiada pela diretriz computacional, que marca hoje, consideravelmente, o atual panorama imagético. Modificou-se também a propriedade das imagens: elas já não são o exclusivo dos artistas, mas, desempenham funções sociais. A imagem expandiu, e, neste processo, adquiriu, em grande medida, o status de virtualidade. Neste universo em franca expansão como pensar a questão da visualidade como fenômeno social e como fonte de conhecimento histórico? Poderíamos iniciar tal discussão a partir do mecanismo de criação e reprodução da imagem, no progresso paralelo do conhecimento dos processos analíticos que permitem decompor a imagem. Na perspectiva do figurativo ao virtual, o simultâneo e a manipulação da matriz imagética proporcionam novas fronteiras de análise e recombinações. (MOLINA, 2007, p. 16)

Ainda segundo Molina (2007), no início do século XX, não era possível pensar na decomposição e transformação do menor elemento que constitui a imagem – pixel – de modo a dar automatismo e controle absoluto sobre a sua produção e divulgação, coisa que só foi possível graças ao computador.

Esse mundo marcado pelo visual, necessariamente, se impõe aos indivíduos alterando a forma como estes compreendem o real, ou melhor, representam o real através das imagens e de suas cores, ou como Molina denomina figuração:

O figurativo remonta à condição humana básica em expressar por figuras, cores e formas os sentimentos, as críticas, as emoções que poderíamos dizer, vem das inscrições pré-históricas nas cavernas, em seu caráter místico, mas, também de registro de rituais e convenções sociais esboçadas em um grupo humano em conformação. Tais dimensões de expressão humana tomam proporções no que Guy Debord aponta como uma “sociedade do espetáculo”, onde as imagens ocupam todo espaço e a ideia do “presente perpétuo” e interpretação efêmera, informal altera e despotencializa a história. (MOLINA, 2007, p. 18)

Dessa maneira, é possível crer que as imagens interferem na forma como vemos e sentimos a realidade. Para Bittencourt (2008), a popularização do audiovisual criou uma forma de nos relacionarmos com mundo. Contudo, alerta que, mesmo estando imersos em um mundo marcado por imagens tecnológicas não somos passivos dentro desse processo, como se a realidade projetada pelos filmes e televisão pudessem

sozinhos moldar a nossa compreensão de realidade, nos alienando da realidade material. Ela enxerga o sujeito como ativo nesse processo de criação de novos formatos de comunicação.

Ainda sobre a definição do que representa a imagem, segundo Mônica Kornis (1992), a imagem não deve ser vista como uma representação do real, nem mesmo como uma ilustração. A imagem seria produto de uma reconstrução. Dessa forma, podemos inferir que a autora entende que o filme ou a imagem que é projetada por ele, não é um retrato fiel do acontecimento, do fato, do real, mas sim uma construção que carrega expressões do real.

Outro dado importante a se retirar dessas reflexões (SORLIN, 1974, p. 268 Apud KORNIS, 1992, p. 245) é que Pierre Sorlin diz que a representação que a imagem produz está relacionada com o tempo histórico vivido pelo indivíduo. Sendo assim, pode-se dizer que uma imagem que tem uma determinada significância hoje, poderá representar outros significados amanhã para pessoas que pertençam a um outro contexto histórico. Diante disso, é possível analisarmos que quem assimila a imagem não é, de fato, passivo, já que a compreensão dos signos de significância de uma dada imagem depende também do indivíduo e dos contextos temporais vividos. Apesar da complexidade desta discussão, devemos considerá-la para o uso cinema em sala de aula.

2.4 - O uso de produtos audiovisuais no ensino de História

De acordo com Selma Fonseca (2009), no texto Cinema e Ensino de História, a ideia de colocar o cinema a serviço da educação iniciou-se no desenrolar do século XX. Para ser mais específico, entre as décadas de 1920 e 1930, surge, no Brasil, o cinema educativo, na esteira da Escola Nova ¹⁰ – movimento de renovação da educação que ocorreu de forma bastante incisiva na Europa e na América do Norte. Tal movimento defendia que a educação era uma necessidade social e, sendo assim, as pessoas

¹⁰A Escola Nova é um movimento de transformação dentro do campo pedagógico que, diferentemente da pedagogia tradicional, ao invés de centrar-se na figura do professor, a Escola Nova entendia que o aluno deveria ser protagonista no processo de aprendizagem, conforme pontua o artigo Movimento Escolanovista – Três olhares (2013), de Caroline Cavalheiro e Mary Teive: “Seus ideais ressoam ainda hoje nas práticas pedagógicas. Currículo por projetos, preocupação com o interesse da criança, mobiliário adaptado para cada faixa etária, discursos sobre a liberdade do educando são algumas das bandeiras que caracterizaram o movimento” (CAVALHEIRO; TEIVE, 2013, p. 02)

deveriam ser aperfeiçoadas para que, dessa maneira, dessem prosseguimento ao desenvolvimento da sociedade por completo.

Ainda de acordo com Fonseca (2009), em 1937, atendendo às demandas modernizadoras da própria estrutura social brasileira, foi criado, pelo governo federal, o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), órgão técnico que ficaria responsável por coordenar e viabilizar o funcionamento do cinema educativo no país. Entre os anos de 1937-1966, o INCE produziu mais de 400 filmes de teor educativo. Após essa data, o órgão se transformou no Instituto Nacional de Cinema (INC), também já extinto atualmente. Dentre suas produções estão os filmes: *Bandeirantes*, de 1940; e *Despertar da redentora*, de 1942, ambos dirigidos pelo cineasta Humberto Mauro. Dessa maneira, observamos que o Estado brasileiro tentou colocar o cinema a serviço da educação, contudo, esbarrou em alguns obstáculos. Conforme explicita Fonseca:

Interessante observar, nesses registros, indícios de mudanças, permanências, rupturas, continuidades e contradições. Primeiro: o Estado brasileiro e as elites dirigentes tentaram, sim, pôr o cinema a serviço da causa da educação. Em segundo lugar, as dificuldades, levantadas pelos professores e especialistas, revelam uma continuidade que marca a educação brasileira: as precárias condições materiais das escolas, os equipamentos inadequados que tornavam difícil, e ainda tornam, comprometem ou até mesmo inviabilizam, em algumas realidades, o trabalho com o cinema no processo educativo. (FONSECA, 2009, p. 154)

O que se observa sobre o início do uso do cinema em prol da educação, é que houve, sim, uma tentativa de mudança, de romper com antigos moldes educacionais que, no entanto, encontraram diversas contradições no processo de execução das medidas pretendidas. O Estado brasileiro e as elites dirigentes, ao que se observa, buscaram colocar o cinema a serviço da causa educacional, porém, as precárias condições materiais e equipamentos inadequados, ou mesmo inexistentes, tornaram, naquela época, e continuam na atualidade, comprometendo e inviabilizando um uso satisfatório do cinema nas unidades escolares. (FONSECA, 2009)

Após situar historicamente a utilização de filmes nos processos formais de ensino, FONSECA (2009) observa que o filme tem muito a dizer aos historiadores, tanto sobre o passado quanto sobre o espaço-tempo em que está sendo produzido.

Os filmes como produtos socioculturais podem falar ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não

vingaram, sobre os planos que não se concretizaram, podemos ver o “não visível através do visível”, descobrir “o latente por trás do aparente”. Assim, somos atraídos não pela realidade e, sim, pela possibilidade. O filme pode oferecer pistas, referências do modo de viver, dos valores e costumes de uma determinada época e lugar. É uma fonte que auxilia o desvendar das realidades construídas, as mudanças menos perceptíveis, os detalhes sobre lugares e paisagens, costumes, o cotidiano, as mudanças naturais e os modos de o homem relacionar-se com a natureza em diferentes épocas. (FONSECA, 2009, p. 156)

De acordo com Bittencourt (2008), por muito tempo os professores limitaram-se a utilizar os filmes como uma ilustração do conteúdo ensinado. Mais do que analisar o conteúdo do filme trabalhado em sala, o professor precisa conhecer as preferências dos seus alunos e considerar as suas experiências com o audiovisual enquanto expectadores e, principalmente, quando escolher um filme, que não seja algo que fuja da realidade dos alunos, conforme exemplifica a autora:

Ao adotar, por exemplo, um filme como *Danton, o processo da Revolução* de Andrzej Wajda, para tratar do tema da Revolução Francesa com alunos que apreciam os filmes policiais violentos e agitados de tevê, esse recurso didático pode-se revelar uma escolha desastrosa. (BITTENCOURT, 2008, p. 375-376).

Assim quando pensamos no espaço que o cinema pode ocupar dentro da sala de aula, devemos ter em mente que a proposta não deve ser somente escolher um filme que retrate o conteúdo que está sendo trabalhado. Muito menos, oferecer o filme como um momento meramente recreativo em que, fatalmente, os alunos entenderiam que a atividade não deve ser levada a sério. O cinema deve ser problematizado, questionado e interrogado como qualquer outro documento. É preciso, no ato da escolha, partir de uma questão-problema que será levada aos alunos, para que estes, em conjunto, promovam reflexão sobre a história, partindo do filme. (FONSECA, 2009)

No texto *Cinema e Aprendizagem em História* de Sirlei Maria Fischer Ranzi (1998, p. 26), há uma definição bastante apropriada em relação ao termo que podemos empregar ao filme – “O filme é um documento de História Contemporânea no campo das mentalidades”. Ele nos ajuda a compreender as nuances do pensamento social, tanto da época da produção, como da forma como as pessoas desse período se relacionavam com os dados do passado.

Segundo Ranzi (1998), os professores, ao escolherem o filme, precisam ter uma noção de diversas coisas além do conteúdo que será exposto – o contexto de produção do filme, quem é o autor, o que pretendia com a obra em questão, a data, e claro, adequar o filme ao tempo de aula, assisti-lo previamente e, principalmente, saber fazer a leitura da imagem em movimento.

Desse modo, o professor pode contribuir para preparar os alunos para a leitura crítica de um produto audiovisual. Além do exposto acima, analisarem o que chama atenção deles nos filmes, que tipo de emoções lhe são despertadas, o que é valorizado – as cenas, interpretações, personagens – todo esse processo é importante para que os alunos comecem a se questionar e questionar o que estão consumindo. Também pode fomentar indagações a respeito do que é um filme, como ele é produzido ou quanto custa sua produção. (BITTENCOURT, 2008, p. 376)

No livro *Cinema & Educação: refletindo sobre cinema e educação*, Rosália Duarte (2002), inova em não seguir a tendência de enxergar o cinema apenas como mais um recurso didático, mas sim tomando consciência de que a educação e o cinema são formas de socialização, instâncias culturais criadoras de saberes que dialogam e se retroalimentam. A autora traz em sua obra análises de Pierre Bourdieu, em que o sociólogo francês irá dizer que a experiência das pessoas com o cinema ajuda a criar uma “competência para ver”.

No entanto, o desenvolvimento de tal competência não se resume ao simples ato de assistir filmes. Essa competência depende, também, de outros fatores, tais como capital cultural, afinidade com audiovisual, mídias e experiência escolares. Assim, a imagem precisa dialogar com as experiências dos alunos, para que ele tenha condições de transformar imagens em palavras e consiga narrar suas experiências a partir da análise fílmica e, para, além disso, conseguir dar sentido para as imagens que constituem o seu próprio mundo, como é possível ver pelas palavras da autora:

É nessa direção que caminha grande parte dos estudos destinados a investigar o papel social do cinema. É inegável que as relações que se estabelecem entre espectadores, entre estes e os filmes, entre cinéfilos e cinema e assim por diante são profundamente educativas. O mundo do cinema é um espaço privilegiado de produção de relações de “sociabilidade”, no sentido que Simmel dá ao termo, ou seja, forma autônoma ou lúdica de “sociação”, possibilidade de interação plena entre desiguais, em função de valores, interesses e objetivos comuns. Ver filmes é uma prática social tão importante, do ponto de vista da formação cultural e educacional das pessoas, quanto à leitura de obras literárias, filosóficas, sociológicas e tantas mais. (DUARTE, 2002,

Rosália Duarte (2002) diz que, em sociedades audiovisuais como a nossa, o domínio dessa linguagem é requisito fundamental para que possamos nos deslocar entre diferentes campos sociais. Sendo assim, ao não conseguir fazer essa leitura, o indivíduo se aliena e deixa de constituir o seu espaço dentro do escopo social. A autora destaca que é importante não colocarmos o filme como o real, mas sim como uma representação do real.

Com base nestas colocações, parece importante tomar o produto audiovisual como documento histórico. Para tanto, considerar as condições sociais de produção, observando desde quem produziu como quais recursos e por quais motivos. Também é necessário pensar a plataforma e/ou suporte que é veiculado. Outra dimensão importante da observação diz respeito à análise da narrativa sobre o passado e dos recursos, estratégias e materiais utilizados para a sua confecção. Tais eixos nortearão nossa proposta de produto apresentado no anexo, afora os aspectos inerentes ao trabalho do historiador como apresentado no capítulo anterior.

Porém, antes de concluirmos este capítulo, é preciso pensar os obstáculos para a utilização de filmes nas aulas de história. Eloiza Gurgel Pires (2010) debate as inseguranças existentes na introdução do produto audiovisual no ambiente escolar. Ainda segundo Pires (2010), o ambiente escolar já possui métodos bastante sedimentados, o que torna o novo sempre algo inquietante. A inadequação dos espaços físicos e dos métodos usuais fazem com que práticas do universo audiovisual, por exemplo, sejam vistas como um problema. O mundo contemporâneo estabelece novos caminhos comunicativos, assim como outros formatos de ensino aprendizagem.

(...) a transversalidade das mídias audiovisuais como um desafio importante para a escola, pois, apesar de todas as transformações sociais e tecnológicas da contemporaneidade, um processo de produção audiovisual no espaço escolar induz a interesses e comportamentos que perturbam o seu quadro habitual conformado pelas velhas práticas que há muito tempo atuam com uma racionalização disciplinadora, separando os saberes — idades, o pensar do sentir, o trabalho do ócio. Ao contrário, a cultura midiática não separa o sensível do inteligível; a atividade reflexiva do entretenimento. Desse modo, a produção midiática nos espaços escolares nos remete à dimensão emotiva, ao imaginário e às mitologias da nossa época, introduzindo elementos perturbadores às disciplinas clássicas. (PIRES, 2010, p. 283)

É importante frisar que as dificuldades no uso das novas tecnologias comunicativas não podem e não devem recair unicamente nas costas das unidades escolares ou mesmo do professor, é fato conhecido que os professores, pelo menos na área de história, não recebem uma formação voltada para análise de audiovisuais, por mais que tenha se caminhado em relação ao uso do produto fílmico como uma fonte válida para o historiador, esse processo ainda está longe de ser finalizado e, de modo geral, temos uma cultura livresca nas universidades, sendo assim, temos um problema de formação dos professores. Sendo assim, a questão do audiovisual é um desafio e uma problemática também não formação do professor.

Convém ressaltar outras dificuldades na utilização de filmes no ensino, como as apresentadas no artigo Cinema e Aprendizagem em História de Sirlei Ranzi:

Na França, um trabalho produzido por Poirier (1995) revela como os professores, que forma objeto de sua pesquisa, fazem uso deste tipo de fonte: a utilização mais frequente dos filmes tem como função a memorização e a motivação pelo atrativo da imagem em movimento e fica em segundo plano o uso do filme como uma forma de trabalhar com conhecimento específico; por outro lado, a pesquisa mostra que há uma compreensão dos professores de que os documentários construídos em torno de documentos de arquivos ou de testemunhas são os mais próximos das exigências ligadas ao conhecimento histórico; quando perguntados sobre os filmes que são mais explorados em sala a escolha recai sobre filmes de ficção baseado em acontecimentos. Dentre os maiores obstáculos arrolados pelos professores para a exploração de filmes em sala está a questão do tempo da aula, da insuficiência e inadequação dos documentos fílmicos. (RANZI, 1998, p.186-187)

Os obstáculos que os professores apresentaram para o uso do produto audiovisual também estão relacionados ao tempo de aula e precariedade das ferramentas existentes na escola. Além desses problemas, geralmente não se admite a falta de domínio sobre o audiovisual e nem o desconhecimento das possibilidades pedagógicas que são inerentes ao seu uso. (RANZI, 1998). Portanto, é necessário formação para explorar complexas relações entre produção histórica e as imagens em suas múltiplas funções dentro de um processo de produção de saberes. (RANZI, 1998)

Faz-se importante termos consciência de que vivemos um momento de transformações fecundas nas formas de comunicação, tanto com o cinema quanto com outras produções audiovisuais sendo impactadas nesse processo. Os desafios que surgem por conta das novas tecnologias, segundo Pires (2010), oportunizam a criação

de novos espaços de produção e interação entre alunos e professores. E parte destas transformações tem relação com o universo digital e a veiculação de produtos audiovisuais em plataformas na internet. Mas, estes, serão os temas debatidos no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 – UNIVERSO DIGITAL E A TRANSFORMAÇÃO DO PROCESSO COMUNICATIVO.

3.1 - Internet, cultura digital e história pública

Ao observar o processo de transformação tecnológica que abrange o campo da comunicação, nos vemos, muitas vezes, dentro de um processo linear como se uma era estivesse se impondo sobre a outra – rádio – televisão e, por fim, internet. Mas será que esse caminho não predispõe uma noção um tanto quanto positivista e reducionista? Peter Burke e Asa Briggs (2006), em “Uma história social da mídia”, fazem interessante análise sobre a questão. Conforme citação abaixo:

embora as novidades acerca dos desenvolvimentos recentes em comunicação, sobretudo os tecnológicos, possam ser superestimadas, e apesar das coincidências e convergências, não houve um caminho único. Afixar rótulos como "era da televisão" ou "era digital" aos fenômenos do passado e do presente pode ser revelador e útil, tal como foi escrever sobre a "era da radiodifusão" nas décadas de 1920 e 1930. Mas, na realidade, nos diz mais sobre as percepções que sobre os fatos. (BURKE; BRIGGS, 2006, p.312)

Dentro da problemática apresentada por Burke e Briggs, novas tecnologias, trazem consigo, além das vantagens, responsabilidades. Partindo disso, é observável que novas tecnologias e novas mídias, podem alterar a percepção da realidade e, por isso, criam implicações de todo gênero, principalmente nos campos da política, cultura e economia. Seguindo nessa linha de pensamento, a internet em poucos anos provocou toda uma reestruturação no nosso modo de se relacionar, surgindo, assim, uma cultura digital, um mundo no qual estamos sempre logados, onde toda a nossa existência, de uma forma ou de outra, é afetada pela internet e pelas redes sociais. Esse quadro pode ter a nossa participação espontânea ou não, pois é impossível na nossa conjuntura não se ver, de alguma forma, atingido. (BURKE; BRIGGS, 2006).

Mas como a internet surgiu? O seu desenvolvimento ocorreu nas últimas quatro décadas do século XX, teria sido fruto da união incomum de estratégia militar, cooperação científica e grande incentivo tecnológico. A internet surgiu dos esforços de uma grande instituição de pesquisa, a Agência de Projetos de Pesquisa Avançada (ARPA), pertencente ao Departamento de Defesa dos EUA. Após os soviéticos terem lançado o Sputnik ao espaço, na década de 1950, isso teria motivado os estadunidenses,

através dos seus centros de pesquisas, a empreenderem medidas ousadas dentro do campo da tecnologia da informação. Entre esses projetos, estava a criação de um sistema de comunicação que não fosse vulnerável aos possíveis ataques nucleares. (CASTELLS, 2002, p. 82)

A partir daí e com base na tecnologia de comunicação da troca de pacotes, “o sistema tornava a rede independente de centros de comando e controle, para que a mensagem procurasse suas próprias rotas ao longo da rede” (CASTELLS, 2002, p. 82). Todo esse processo inovador criou condições de comunicação horizontal a partir de uma linguagem própria e inovadora; surgiu, assim, um sistema que proporcionava uma comunicação de esfera global. (CASTELLS, 2002)

O processo inicial situava-se em criar uma rede de computadores – “AdvancedResearchProjectsAgency”(ARPANET), pautada em quatro pontos. São eles: Universidade da Califórnia em Los Angeles, Stanford ResearchInstitute, Universidade da Califórnia em Santa Bárbara e a Universidade de Utah. O projeto deu partida no dia 1º de setembro de 1969, tendo como finalidade conseguir trocar informações em rede, a partir dos quatro pontos mencionados. O centro de pesquisa colaborava com o Departamento de Defesa dos EUA. Contudo, com o passar do tempo, os cientistas passaram a utilizar a rede para troca de comunicações restritas ao seu campo de trabalho. Diante de tal situação, começava a ficar difícil distinguir o que era conversa destinada a fins militares ou à pesquisa científica e isso levou a uma separação. (CASTELLS, 2002, p. 83)

No ano de 1983, criou-se uma divisão entre ARPANET, ligada a conteúdos científicos, e Military Network (MILNET) que estava atrelada a fins militares. Ainda nos anos 1980, diversas outras redes surgiram, porém, todas interligadas à ARPANET, uma espécie de mãe de todas as redes. A ARPANET passaria a ser chamada de ARPA-INTERNET e depois, apenas INTERNET. (CASTELLS, 2002)

As primeiras experiências relacionadas à internet no Brasil ocorreram com o projeto Ciranda, criado no ano de 1982, para atender os funcionários da Embratel, sem, entretanto, atender o público geral. Em 1985, seria criada a Rede Nacional de Pacotes (Renpac), uma rede de caráter público que tinha como finalidade atender o grande público. Porém, não conseguiu reunir muitos assinantes devido ao seu teor muito técnico. Diante do baixo número de interessados, a Embratel criou o Cirandão, destinado ao público em geral. Era uma extensão do projeto Ciranda, aquele que, como vimos, havia sido criado em 1982. (CARVALHO; ARITA; NUNES, 1999)

Contudo, a primeira ligação da rede brasileira com o exterior só ocorreria no ano de 1988, como podemos conferir:

A primeira ligação da rede brasileira com o exterior ocorreu em 1988, quando o Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), patrocinado pelo CNPq, se conectou à Bitnet, rede acadêmica norte-americana, utilizando a Renpac. No mesmo ano, a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) se ligou à Bitnet e à Hepnet (High Energy Physics Network) demonstrando o interesse da instituição brasileira na Internet. No início do ano seguinte, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) também se conectou à Bitnet, constituindo a terceira conexão internacional do país. Em fevereiro de 1991, a Fapesp fez seu primeiro tráfego internacional pela Internet, utilizando o Protocolo IP22 e se conectou com o Fermilab (Fermi National Accelerator Laboratory) nos EUA. A utilização desse protocolo permitiu a criação de domínios br. Com isso, a instituição ficou oficialmente incumbida de administrar os domínios.br. (CARVALHO;ARITA;NUNES, 1999, p. 03)

Neste primeiro momento, a internet ainda não tinha um caráter comercial no Brasil. O início da internet comercial no Brasil aconteceu durante o governo de Itamar Franco, quando ele, através do Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT) e do Ministério das Comunicações (Minicom), manifestou intenção de abertura do mercado de telecomunicações para iniciativa privada. (CARVALHO; ARITA; NUNES, 1999, p. 05)

Assim, o projeto de implantação da internet comercial foi capitaneado pela Embratel e foi dividido em duas fases. A primeira fase compreendeu o período que vai de dezembro de 1994 até maio de 1995. Essa etapa funcionou como um estágio de teste e foram atendidas mais de 250 pessoas. Já a segunda fase da implantação aconteceu a partir de maio de 1995 e deveria atender algo em torno de 15 mil pessoas. No entanto, uma portaria do Ministério das Comunicações, no mesmo mês de maio, regulamentou a privatização do acesso à internet, mantendo o monopólio do sistema de telefonia nacional.¹¹ (CARVALHO; ARITA; NUNES, 1999, p. 05-06)

A revolução provocada pela internet no ramo da comunicação tem acarretado novas reflexões sobre o papel das mídias na atualidade. No Brasil, a internet comercial,

¹¹BRASIL. Ministério das Comunicações. Governo Federal. Portaria nº 148, de 31 de maio de 1995. Disponível em: <<https://www.anatel.gov.br/legislacao/normas-do-mc/78-portaria-148>>. Acesso: 07 out. 2020.

como vimos, surgiu em 1995. A partir de 2010 a internet entrou na fase das redes sociais, quando podemos dizer que a internet se tornou, de fato, social, aumentando a conectividade, interligando indivíduos; por outro lado, tornou mais evidente as nossas diferenças econômicas, culturais, religiosas etc. (OLIVEIRA, 2012)

A informação passou a estar por todos os lados. Os aparelhos que permitem o acesso a essas informações também se multiplicaram. Mas será que isso representou maior criticidade ao receptor das informações? Seremos bombardeados por informações, tomando por base o que já definimos, não significa, necessariamente, que estamos mais informados com o advento da internet. (OLIVEIRA, 2012).

Assim, a internet nos obriga a ter uma noção ainda mais crítica do que consumimos, pois os riscos e armadilhas são cada vez maiores e imprevisíveis. As mesmas corporações que dominam a informação nas mídias eletrônicas possuem maiores condições de controlar os discursos nas mídias digitais. Sendo assim, devemos ter em mente que o controle da informação é um reflexo dos interesses de quem detém o poder econômico. (OLIVEIRA, 2012)

De um lado, as informações estão em toda a parte, de outro, constata-se que falta muito para acontecer uma intercompreensão. A existência de milhões de aparelhos de comunicação significa mais comunicação? Fica sempre a mesma pergunta: O que é comunicação? Qual a visão de sociedade daqueles que possuem os veículos de comunicação?(OLIVEIRA, 2012, p. 31)

Segundo Thiago Vilela e João Silvestrini (2017), tal processo se intensificou a partir do momento em que a internet se inseriu nas redes móveis de comunicação: smartphones, tablets, entre outros. O envio e a recepção de informações ganharam dimensões inimagináveis, gerando impactos econômicos sensíveis e mudanças culturais no comportamento e no relacionamento das pessoas. (VILELA; SILVESTRINI, 2017). Não obstante, um dos grandes desafios que surge, é confirmar a veracidade das informações. (VILELA; SILVESTRINI, 2017).

Segundo artigo de Francisco Carlos Palleta e Marcos Luiz Mucheroni, *O desenvolvimento da Web 3.0: Linked Data e DBPEDIA (2014)*, a internet vem passando por transformações e adequações, diante disso, enquanto a primeira fase da internet que pode ser definida como web 1.0 se caracterizava pela centralidade e controle da informação pelos que dominavam a tecnologia, a web participativa ou a web 2.0, que teria surgido nos primeiros anos do século XXI, se caracteriza como uma plataforma, ou

seja, um lugar, um espaço de trocas, diferentemente da web 1.0, que possuía uma característica de rede.

A web 2.0 tornou o indivíduo mais colaborativo e participativo, principalmente, por que deu a ele, a possibilidade de produzir conteúdos e divulgá-los, potencializando ainda mais esse processo com a origem das redes sociais. Em síntese, a passagem da primeira para a segunda fase da internet, pode ser definida como a evolução das informações eletrônicas das quais os indivíduos não tinham participação e assimilavam tais conteúdos de forma passiva, para, na segunda, se transformarem em produtores de conteúdos, ou seja, criarem a informação e as trocaram de forma interativa pelas redes sociais. (PALLETA; MUCHERONI, 2014)

E a terceira geração? Essa é chamada de web 3.0 ou web semântica, ou seja, a geração em que os computadores compreendem o significado por trás de cada página acessada. É como se o sistema, a partir de sua inteligência artificial fizesse as combinações de informações lhe entregando o que você precisa, sem necessariamente você ter promovida a ação em busca de tais informações. Ela facilita a busca, pois a organiza de acordo com os conteúdos pesquisados anteriormente, criando assim, um ambiente onde a web lhe entrega o que você procura, a partir de uma espécie de banco de dados de informações que você forneceu ao navegar na web. (PALLETA; MUCHERONI, 2014)

No entanto, tais recursos criam algumas problemáticas a serem analisadas e problematizadas. O sistema analisa os símbolos e lhe entrega o que ele supõe que você procura. Isso dentro das redes sociais cria uma bolha que interfere na forma como o indivíduo compreende a realidade, o facebook, por exemplo, irá lhe apresentar grupos e páginas de coisas que você procura, produzindo, dessa forma, uma realidade única sem oposição. Inconscientemente, o indivíduo pode passar a acreditar que todos pensam como ele e assim, pode passar a se mostrar radicalmente avesso aos que pensam diferente.

Na obra *Educação e Cultura Midiática* (2012), há uma discussão pertinente sobre a necessidade de desenvolvermos uma noção crítica em relação ao que consumimos da mídia:

Agora, é preciso ter cuidado. O senso de análise não nasce automaticamente. É uma tarefa diária de aprendizagem. Vai crescendo à medida que descobrimos a importância do ‘como’ os noticiários dizem as coisas, em detrimento do que eles afirmam. Ter uma visão de conjunto, contextualizar as informações, ligar as partes ao todo poderia ser um meio eficaz para a formação de um espírito crítico.

Uma reflexão sobre mídia é inerente a todas as pessoas que afirmam e reafirmam sua cidadania, já que mídia está presente em todos os aspectos de nossa vida cotidiana. (OLIVEIRA, 2012, p.21)

O desenvolvimento de um olhar crítico aos produtos midiáticos que consumimos não é uma tarefa simples, como nos indica Oliveira (2012).

Entre as problemáticas que precisam ser analisadas, em relação ao consumo de produtos midiáticos, o artigo de George Zeidan Araújo (2014), intitulado *Ler, pesquisar e escrever história em tempos de internet: desafios e possibilidades* lança luz sobre uma questão pertinente e, indiscutivelmente, problemática: como compreendemos o que consumismo da internet? Independente de qual seja o canal midiático, uma das características do ambiente digital é a fragmentação ou, a busca por palavras chaves que, de certa maneira, pode levar quem pesquisa, muitas vezes, a uma noção incoerente e incompleta do assunto pesquisado. Como alerta o autor baseando-se nos escritos de Chartier:

A leitura feita em meio digital, diante da tela (seja em um web site, artigo em um periódico ou trecho de um livro digital), pode ser problemática, pois, geralmente, é descontínua e costuma engendrar uma fragmentação da própria obra, documento ou meio através do qual são veiculados. Leitura que muitas vezes é feita apenas através da busca de palavras-chave específicas, que não atenta para a identidade e coerência textual daquilo que se está lendo. (CHARTIER, 2002, p. 23 Apud ARAÚJO, 2014, p. 156-157)

Sem dúvidas a internet nos leva a novos desafios. Por um lado, possibilita uma espécie de democratização da informação; por outro, cria dilemas, como o acesso ilimitado a todo conteúdo sem prescrição de idade, ou regulamentação que filtre o que ali é divulgado. Muitos enxergam a internet como “terra de ninguém” e a utilizam como um grande projetor para produzirem conteúdos. Isso leva alguns a defenderem a regulamentação do seu uso. Já outros, condenam tal possibilidade argumentando que isso seria uma censura e um ataque à liberdade de expressão. Assim como a televisão quando surgiu suscitou debates sobre questões morais, não seria diferente com a internet, que permite uma maior liberdade e autonomia no acesso aos conteúdos. Uma das questões pertinentes nesse debate é se deveríamos criar mecanismos e regras diferentes daquelas que foram empregadas aos outros meios de comunicação, como a televisão, por exemplo. (BURKE; BRIGGS, 2006)

Era difícil não apenas entender as implicações políticas, econômicas e sociais das "novas tecnologias", mas também opinar sobre como, em sua presença, escapar dos "labirintos morais" associados aos antigos problemas centrados na liberdade e na responsabilidade, assim como aos novos problemas relacionados aos direitos humanos. Qual seria o papel da lei? Será que, por exemplo, se deveriam proibir as crianças de assistir a programas "prejudiciais"? (BURKE; BRIGGS, 2006, p.312)

A partir do apresentado conseguimos ter uma noção da dimensão dos problemas com os quais precisamos lidar. No que se refere ao campo da história, mudanças importantes também passaram a ocorrer na forma como as pessoas se relacionam com o passado. Utilizando novamente as noções de George Araújo (2014), é preciso que o historiador, ao fazer uso das ferramentas tecnológicas disponibilizadas pela internet, não se esqueça das determinações básicas do ofício do historiador que materializa-se em uma relação criteriosa com o uso das fontes e uma análise rígida dos fatos. É imprescindível, no mundo atual, os usos de tais ferramentas pelo historiador. Contudo, se espera do historiador ou do professor, de modo geral, que adapte tais ferramentas ao uso oportuno e criterioso que o ofício exige:

Contudo, não é demais lembrar que as recomendações básicas do ofício de historiador, aprendidas ao longo da formação (como um olhar crítico na análise dos fatos e uma minuciosa crítica das fontes), não devem ser descartadas pelo advento da internet e dos meios digitais. Em outras palavras, o historiador deve valer-se das técnicas disponibilizadas pela tecnologia da internet e dos meios digitais para a realização de sua pesquisa, seguindo sempre os preceitos da profissão. (GALLINI; NOIRET, 2011, p. 17 Apud ARAÚJO, 2014, p. 157)

Cabe, assim, pensarmos na internet e nas possibilidades de história pública¹², principalmente com as séries, os documentários e, recentemente, *youtubers* (OGASSAWARA; BORGES, 2019). Além disso, ferramentas como aplicativos,

¹² Em termos gerais, é possível historicizar o surgimento da história pública. De acordo com Ogassawara e Borges (2019, p. 40): “Data da década de 1970 a expressão *publichistory*, versada pelo historiador norte-americano Robert Kelley (1978), fundador da revista *The PublicHistorian*. Na primeira edição, publicada no outono californiano de 1978, Kelley define história pública como a atuação dos historiadores e do método histórico fora do âmbito acadêmico, como parte do processo público. A arena se firmou em países como Austrália, Canadá, Inglaterra, Itália e Nova Zelândia. No Brasil, passou-se a discutir dimensões da história pública especialmente a partir da década de 1990, num contexto marcado por uma despertada demanda por memória após o fim da ditadura militar e o processo de redemocratização. O terreno contemporâneo permitiu florescer um diálogo fértil com disciplinas alinhadas a tais demandas, como história do tempo presente, história oral e história digital”

podcasts e *webséries* passaram a ser meios amplamente utilizados como suporte para essa nova forma de comunicação e divulgação. (OGASSAWARA; BORGES, 2019)

Segundo Ricardo Santhiago (2016), com a disseminação dos avanços tecnológicos chegando até ao desenvolvimento e popularização da internet, a demanda por memória e história cresceu, gerando, assim, um amplo campo de discussões sem a existência de uma instituição responsável por monopolizar ou mediar o debate.

Muito mais do que a velha dicotomia entre história produzida por historiadores ou jornalistas, o fenômeno da internet criou um espaço sem precedentes para divulgação de conteúdos de história, o que pode levar a novas reflexões. (OGASSAWARA; BORGES, 2019).

De acordo com Jill Liddington (2011) a origem do campo denominado “História Pública” nasce da escassez de empregos nos Estados Unidos, na década de 1970, notabilizando assim, que a história produzida para o grande público já vinha sendo produzida antes mesmo da ocorrência da democratização do acesso à internet. O trabalho fora da academia era uma alternativa de se produzir conhecimento sobre o passado para um público mais heterogêneo e com outras finalidades, como nas séries, filmes, novelas, entre outros, o que acaba possibilitando a história pública dialogar com a história oral, pois sendo mais acessível ao público, produz um conteúdo que leva em consideração o cotidiano das pessoas, assim como suas experiências. É importante demarcar que a história pública, mesmo funcionando em outra dinâmica, não deixa de ter valor acadêmico. É produzida tanto por historiadores de formação como também por outros personagens.

Mas, algumas questões podem ser colocadas aos historiadores em relação à história pública. Segundo Ogassawara e Borges (2019), é importante conseguir criar um espaço que não esteja inteiramente ligado aos interesses meramente mercadológicos e se aproveitar da potencialização que os novos meios de comunicação oportunizam para a divulgação de conhecimentos. Além disso, pode-se discutir o papel que o historiador pode desempenhar, sendo preciso considerar profissionais de outras áreas tratando de história na internet:

é possível considerar a atividade de indivíduos de áreas afins, interessados e dedicados a difundir conhecimento histórico com especial ênfase às linguagens (por exemplo, um jornalista que se dedique a publicizar digitalmente arquivos relacionados à ditadura militar, como os Arquivos da Ditadura, página na qual Elio Gaspari reúne documentos desde a década de 1980). De outro lado, o

historiador pode ser consultado como fonte para reportagens, documentário ou filme de ficção, revista de divulgação científica ou almanaque de curiosidades, quer seja como referência intelectual para fomentar discussões relevantes quer seja como argumento de autoridade para os propósitos da produção. (OGASSAWARA; BORGES, 2019, p. 43)

De acordo com Bruno Leal Pastor de Carvalho (2018), essa nova dimensão do debate público que ganhou corpo com as mídias digitais não deve ser vista como um risco à autoridade do historiador ou do professor de história.¹³ Vivemos em uma sociedade midiática, afetados e moldados diretamente pelo rápido deslocamento de informações. Desse modo, o professor de história pode fazer parte dessa nova realidade, debatendo com um número muito maior de personagens, sejam eles da área ou não, tendo, também, ampla possibilidade de utilizar diferentes plataformas virtuais e refletir sobre agentes que abordam a história do Brasil na internet.

Vale considerar, igualmente, a necessidade de adequação da linguagem do historiador para as novas dinâmicas comunicativas do ambiente digital, conforme podemos ver com Bruno Leal Pastor (2018):

Em um espaço digital extremamente fluido e de múltiplos sujeitos-autores, os historiadores ainda são, qualitativa e quantitativamente, pouco representados. Os efeitos deste cenário começaram a ser sentidos nos últimos dez anos como uma espécie de “ameaça” – e, como sabemos, a autoridade só costuma ser uma questão quando ela parece estar ameaçada. Isso porque projetos produzidos por não historiadores – sem julgar aqui a qualidade de seus conteúdos – começaram a alcançar enorme êxito no universo digital. Não se trata de um cenário catastrófico. Longe disso. Mas talvez seja à hora de se pensar em como construir uma História mais conectada. Uma História mais conectada com o público e com o seu tempo. Uma História, quem sabe, 2.0. (PASTOR, 2018, p. 174)

¹³A autoridade do historiador não deixou de existir em decorrência da ampliação do espaço público, ocasionado pelas mídias digitais, contudo, é preciso encontrar formas e meios de adequar a linguagem formal e tradicional a esse novo campo discursivo, conforme pontua o autor Bruno Leal Pastor (2018, p. 173-174) “O grande problema para a comunidade historiográfica, hoje, porém, é encontrar meios para operar esta autoridade de tipo tradicional, construída no âmbito da Universidade, mas agora em um universo mais popular e flexível como o digital, onde o alcançado público e o domínio da linguagem, como vimos, são constituintes da autoridade. A dificuldade em alcançar grandes audiências tem a ver com a maneira como o campo tem se constituído nas últimas décadas. Por muito tempo, os departamentos de História estiveram afastados do grande público. Então, enquanto a pesquisa e o ensino se constituíram em óbvias inclinações para os historiadores, a divulgação científica nunca foi encarada como uma vocação do campo da História. Esse “nó” só começou a ser desatado bem recentemente, com a incorporação do público na elaboração das narrativas historiográficas. É neste ponto que a História Oral e a História Pública se cruzam com a História Digital”.

A necessidade de adequação da linguagem, contudo, não deve levar à produção de conteúdo apenas para entretenimento, às simplificações excessivas ou transformação da história em mercadoria. Também não parece adequado renunciarmos ao trabalho com documentos e o entendimento científico sobre os fatos históricos, aspectos nem sempre considerados por muito agentes que atuam no ciberespaço.

Aproveitando a discussão sobre a adequação do discurso do historiador à nova conjuntura e aos novos meios, é pertinente pensar a relação entre livro didático de história e a internet e, sobretudo, as maneiras pelas quais o ciberespaço tem influenciado na relação do aluno com os livros didáticos. Para isso, a leitura do artigo de Nucia Alexandra Silva de Oliveira: *História e Internet: conexões possíveis (2014)* ofertou grandes colaborações.

Segundo Nucia de Oliveira, após ter promovido algumas pesquisas em sites de história do Brasil, alguns problemas podem ser apontados:

as narrativas apresentadas não apresentam problematização; pelo contrário, são enunciadas como verdades; são feitas personificações para apresentar os feitos dos grandes personagens e estes são mostrados como responsáveis pelos fatos históricos. Diante do exposto, cabe a reflexão sobre qual a perspectiva de história e de ensino de história presentes nesses sites. Pelo exposto, fica evidente que é uma noção que obedece a parâmetros pensados sob as perspectivas fundantes da referida disciplina no século XIX a que faziam referência e de acordo com eles construída, entre outras preocupações, a necessidade de um rigor metodológico em prol da verdade histórica científica, a leitura objetiva das fontes, a neutralidade do autor na pesquisa e na escrita, entre outras questões, atualmente entendidas de outro modo. No fazer historiográfico de hoje, questões como a crítica dos documentos, sua interpretação e a própria afirmação da subjetividade do pesquisador são entendidos como pontos importantes e positivos. (OLIVEIRA, 2014, p. 45-46)

Todavia, existem tantos outros sites que são de grande valia e contribuem em muito com a pesquisa e aprendizado do aluno. Porém, como Nucia Oliveira alerta:

os sites poderiam oferecer a seus navegadores uma versão “menos pronta” da História. Como sites de pesquisa escolar, entendo que seu papel deve ser o de proporcionar acesso a conteúdos que ajudem a desenvolver o aprendizado histórico; afirmo, contudo, que eles pouco dialogam com as atuais discussões sobre ensino de história. (OLIVEIRA, 2014, p. 46)

Contanto, a autora é categórica ao afirmar que o diálogo com o livro e a cultura livresca é mais do que possível, sendo necessário e enriquecedor. Sendo assim, tratando-se do ambiente escolar, o livro e a internet precisam mais do que dialogar, precisam andar de mãos dadas, pois a realidade do mundo contemporânea situa-se em duas dimensões: físico e digital. Vejamos a reflexão da autora:

O surgimento da internet provocou uma alteração na forma de lidar com as informações e sua disponibilização; contudo, tendo a concordar que tal aspecto não significa uma alteração definitiva, nem tampouco elimina a relevância da cultura escrita e impressa em nossa sociedade. Historiadores como Roger Chartier demonstram que, longe de substituir a cultura escrita, o que a cultura digital vem oferecer são outros modos de construir e divulgar nossas produções textuais. Uma novidade que coloca o leitor-internauta diante da possibilidade de interação mais imediata com o que está lendo, visto que em tal tecnologia se tem a possibilidade de produção imediata de comentários ou, ainda, de criação de espaços específicos e individuais de divulgação de ideias. (OLIVEIRA, 2014, p. 47)

Diante de tais reflexões sobre as possibilidades de diálogo entre internet e ambiente escolar, faz-se necessário falar sobre alguns desses agentes que tem atuado como divulgadores de conteúdos sobre história no ciberespaço¹⁴, o que iremos ver no tópico seguinte.

3.2 - Plataformas (sites) e agentes que abordam a história do Brasil no ciberespaço

Há quem enxergue o ciberespaço como a possibilidade de criar condições de ensino, de ampliar o acesso e de instigar a pesquisa. Em alguns casos, sites possuem uma dinâmica jovial, formato flexível e linguagem fluida. No caso brasileiro, um portal bastante utilizado por historiadores e pelo público em geral é o *Café História*, nascido em 18 de janeiro de 2008. Entre os anos de 2008 e 2016, o portal apresentou um formato híbrido – rede social e portal de divulgação. A partir de 2017, o *Café História* passou para a plataforma *wordpress*, abandonando o molde de rede social. O site tem, como uma das suas principais finalidades, a divulgação de conteúdo acadêmico para o público geral, aproximando, assim, o campo de produção científica à comunidade. O

¹⁴ Segundo a obra *O ciberespaço como ágora eletrônica na sociedade contemporânea (2008)*, define ciberespaço como um espaço que se alimenta de novas perspectivas temporais, disposta em uma territorialidade que dispõe de informações hipertextuais que, principalmente, destaca-se pela celeridade e a conjunção de imagens, sons, expressões verbais e etc, que possibilitam elevado imediatismo no consumo das mais variadas informações. (VELLOSO, 2008, p. 108)

conteúdo do *Café História* está dividido em cinco frentes: bibliografias comentadas, história importada, entrevistas com profissionais de história, artigos curtos de historiografia e artigos produzidos pelos membros do próprio site. Além disso, o site também promove dicas de livros e disponibiliza notícias sobre o mundo acadêmico. O *Café História* também possui perfis ativos em outras plataformas, como o facebook, instagram, twitter e youtube, alcançando mais de 500 mil pessoas. Outro dado a se destacar, é que o conteúdo apresentado pelo *Café História* é gratuito. (CAFÉ HISTÓRIA, 2008)

O editor e fundador do *Café História* é o historiador Bruno Leal Pastor de Carvalho, professor da Universidade de Brasília (UnB), que possui uma produção bibliográfica bastante extensa em conteúdos voltados para a reflexão sobre o papel do historiador nos espaços públicos, principalmente no universo digital. Dentre essas obras, uma delas foi utilizada como referência na construção de alguns parágrafos nesse trabalho que aqui está sendo realizado – o capítulo intitulado *História pública e divulgação de história* (2019).

Mas também é possível encontrar não-historiadores que utilizam a internet para veicular conhecimento acerca da história. Por exemplo, o jornalista e escritor Leandro Narloch. Nascido em 1978 na cidade de Curitiba-PR, Narloch formou-se pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Enquanto jornalista foi repórter da revista “*Veja*”, onde se manteve por dois anos (2014-2016). Também foi editor da revista “*Aventuras na História*” e “*Suerpinteressante*”. Ficou mais conhecido do público pelo livro “*Guia politicamente incorreto da História do Brasil*”, publicado em 2009. Provocou polêmicas ao criticar e tentar desconstruir a imagem de alguns personagens históricos brasileiros, como Zumbi dos Palmares, afirmando que este também possuía escravos e, por isso, não fazia sentido a sua figura como uma liderança do movimento negro. Também pontuou que Santos Dumont não seria o inventor do avião e sim os irmãos americanos Wright (EBIOGRAFIA, 2016).

Em 2011, Narloch publicou o livro “*História politicamente incorreta da América Latina*” (em co-autoria com Duda Teixeira). Nessa obra, assim como feito no “guia” sobre a história do Brasil, Narloch também provocou certa polêmica ao criticar figuras bastante conhecidas da América Latina, como Che Guevara e Salvador Allende. Segundo Narloch, “Che” era um guerrilheiro sanguinário que não media esforços para colocar em prática as coisas que acreditava. Já Allende seria um político autoritário que tentou promover uma política eugenistas no Chile. Em 2013, Narloch lançaria mais uma

obra “*Guia politicamente incorreto da História do Mundo*”, o terceiro livro da série “*Politicamente Incorreta*”. (EBIOGRAFIA, 2016)

Para Ogassawara e Borges (2019) é importante pensar os diálogos e disputas na arena da história pública entre historiadores não historiadores:

A despeito das críticas, o estilo de alguns livros de história feitos por não historiadores funcionou no mercado: com proposta “didática”, estrutura de saga, estilo coloquial e ênfase nos detalhes psicológicos dos personagens históricos (julgados como heróis ou vilões nessas tramas), essa história essencialmente *événementielle* catapultou diversos títulos a *best-sellers*. (OGASSAWARA; BORGES, 2019, p. 46)

Para alguns estudiosos, Leandro Narloch não serve como o melhor exemplo de jornalista-autor de produções que possuam cunho histórico. Narloch seria o inverso: é alguém que serve aos propósitos de deslegitimação da história pública. (SANTHIAGO, 2016, p. 29 Apud OGASSAWARA; BORGES, 2019, p. 46)

Outro nome destacado das mídias digitais que costuma surfar na onda das obras cômicas sobre produções históricas, segundo Ogassawara e Borges (2019), é o youtuber Felipe Castanhari, do canal intitulado *Nostalgia*, onde, de forma irreverente, engraçada e até mesmo debochada, produz e divulga conteúdos sobre períodos variados da história. Temas como Segunda Guerra, Revolução Francesa, e história do Brasil são constantemente abordados. Não é incomum assistirmos à reprodução de perspectiva eurocêntrica, preconceitos e noções racistas, pegando, como exemplo, o período colonial. Como podemos ver na citação abaixo:

Os tempos “pré-descobrimento” e o período colonial são abordados no primeiro episódio. Tal como no livro, a série martela ideias de que os indígenas eram selvagens salvos pela bússola do progresso dos brancos europeus. Insiste no argumento anacrônico, presente no livro, da falta de consciência ecológica entre os indígenas: segundo o autor, eles só não desmataram as florestas inteiramente, pois as áreas verdes eram imensas – se fossem menores, eles as teriam destruído. Ainda segundo sustenta a série do autor, foram os portugueses que “ensinaram” os povos nativos a preservar a floresta. (OGASSAWARA; BORGES, 2019, p. 50)

Ogassawara e Borges (2019) comparam a série *Nostalgia* produzida por Felipe Castanhari ao “Guia” do jornalista Leandro Narloch nos seguintes termos:

Na série, a produção aposta em estratégias semelhantes, o que é visível logo no episódio de estreia: a informalidade do narrador Felipe Castanhari (que tenta forjar intimidade com o espectador, tratado como “amigo” e “galera”), a autoridade atribuída aos variados historiadores e fontes (na proposta de ouvir outros lados e opiniões diferentes que, na expressão coloquial do youtuber, se traduzem em “tretas”) e de novidade (na proposta de apresentar a história do país de uma maneira inédita, “diferente”). Os tempos “pré-descobrimento” e o período colonial são abordados no primeiro episódio. Tal como no livro, a série martela ideias de que os indígenas eram selvagens salvos pela bússola do progresso dos brancos europeus. Insiste no argumento anacrônico, presente no livro, da falta de consciência ecológica entre os indígenas: segundo o autor, eles só não desmataram as florestas inteiramente, pois as áreas verdes eram imensas – se fossem menores, eles as teriam destruído. (OGASSAWARA; BORGES, 2019, p.50)

Castanhari ilustra uma tendência crescente que tem atraído enorme audiência: a de agentes que produzem conhecimento sobre o passado do Brasil sem considerar os pressupostos científicos.

O historiador Jurandir Malerba, no texto: *Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital* (2017) desenvolve algumas reflexões sobre o papel dos historiadores e seus públicos, evidenciando que as audiências em busca de conteúdos sobre história vêm crescendo, entretanto, isso não significa que os historiadores estejam sendo mais lidos. Aliás, o que ocorre, talvez, seja o contrário. Para ele, a academia perdeu o controle sobre a produção monopolizadora do conhecimento histórico, sendo que as novas mídias digitais criaram uma nova dinâmica de produção que envolve quem produz e, principalmente, quem consome. Como observa Malerba:

O público de história se expandiu vertiginosamente nos últimos anos, para muito além do público consumidor de livros – inclusive de livros de história popular. Mas ainda resta uma longa zona cinzenta em torno do conceito de história pública. A história é “pública” porque sua produção saiu da tutela acadêmica e passou a ser largamente praticada, produzida por leigos, amadores, diletantes? Ou ela é pública pela dimensão da audiência que é capaz de atingir – e que cresceu exponencialmente nas últimas três décadas? Tanto uma coisa quanto a outra – a alteração do perfil do produtor de história e a expansão vertiginosa do seu público consumidor – se explicam em grande parte pelo surgimento de novas mídias, particularmente a internet. Esse é o segundo ponto que devemos problematizar para pensar a relação entre o historiador e o público hoje. (MALERBA, 2017, p. 141)

Há uma mudança em amplos sentidos no processo de produção e no consumo de conteúdos históricos. As mídias digitais, em certa medida, tornaram a produção do

conhecimento sobre história mais independente. Outro fato importante para se entender essa nova realidade, onde o historiador não é mais visto como o único capaz de interpretar fatos do passado e lhes dar significados está intimamente ligado às novas demandas por memória, geradas pelas novas tecnologias do ramo comunicativo. A história produzida pelos historiadores, ao que parece, não tem conseguido saciar essas novas procuras. (MALERBA, 2017)

Entre os vários desafios que o cenário atual apresenta, podemos indicar:

Outra perspectiva, mais uma vez, refere-se à ampliação massiva da audiência. A luta por incorporar todo o potencial das novas tecnologias, mas a partir das velhas práticas de pesquisa histórica, levou ao questionamento de objetivos e métodos consolidados dentro do ofício, assim como das formas narrativas. (MALERBA, 2017, p. 142)

Ainda de acordo com as reflexões de Malerba é crucial que se entenda as necessidades do público, de um modo geral, para conseguir se inserir nessa nova realidade. Para ele, o público geral não está atrás de textos inchados e rebuscados, mas sim, de clareza e objetividade. (MALERBA, 2017)

Pensando no ensino, é impossível ignorar a existência da internet e das redes sociais. Todo esse conteúdo produzido sobre história, de uma forma ou de outra, irá alterar a relação que o aluno possui com a escola e que a escola e o professor possuem com os alunos. Os conhecimentos produzidos pelos autores aqui citados, caso do Castanhari, Narloch ou mesmo a Brasil Paralelo se utilizam das plataformas digitais para potencializar o seu alcance e suscitam a curiosidade. As redes sociais, sem dúvida, se transformaram em uma grande arena de discussões gerais, inclusive de história.

O artigo de Rute Favero, Bianca Faller e Janine Rosa: *Redes sociais e Educação: um possível encontro (2018)* salienta que, as redes sociais e o espaço educacional convivem em uma esteira de retroalimentação, influenciando na forma como o aluno se relaciona com as duas esferas. Devido a isso, ele não aprende mais passivamente, abandona a figuração e passa a ser protagonista no processo de ensino e aprendizagem, “forçando” uma mudança no papel que o professor deve passar a ter para acompanhar as transformações que ocorrem dentro do campo comunicativo. Ainda dentro dessa abordagem, as autoras indicam que o facebook passou da desconfiança

para as múltiplas possibilidades de interação e produção de conhecimento, conforme o artigo explicita:

Nesse sentido, as redes sociais, em especial o Facebook, que em seu surgimento trouxeram algumas preocupações quanto à privacidade e à segurança, deram lugar a possibilidade de interação em um ambiente de aprendizagem onde se pode extrair uma taxa de penetração inigualável. Em um estudo realizado por Favero (2016), em que foram entrevistados aproximadamente 200 professores universitários de dois países – Itália e Brasil – a maioria, isto é, 81% considera importante o uso das Redes Sociais no Ensino/Aprendizagem (...) (FALLER; FAVERO; ROSA, 2018, p. 02)

Tomando por base o exposto, o artigo deixa claro que já vivemos um mundo híbrido – entre o físico e o digital. Desse modo, parece improvável ou mesmo impossível que a escola e os professores não tenham que mudar seus métodos e intervenções, dentro do ambiente acadêmico, conforme podemos ver na citação que o artigo aborda do sociólogo Pierre Lévi:

a principal função do professor não pode mais ser a difusão dos conhecimentos [...]. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a inteligência coletiva dos grupos que estão a seu cargo (LÉVY, 1999, p. 171 Apud FALLER; FAVERO; ROSA, 2018, p. 02)

Diante dessa afirmativa, vemos que o papel do professor passa a ter novas dimensões que, circunstancialmente, envolve o manejo com o ciberespaço, a orientação aos alunos para o uso consciente e pedagógico das tantas ferramentas que as redes sociais e o universo digital, de modo geral, ofertam. Passemos, assim, para o exemplo central na realização do presente trabalho de mestrado.

3.3 - Brasil Paralelo na rede (youtube e facebook);

A internet apresenta um leque bastante extenso de portais, canais e sites que se propõem a discutir história. Dentre eles, destaca-se a empresa Brasil Paralelo (2016) que possui conta com mais de 1,73 milhões inscritos no youtube. Sediado na cidade de Porto Alegre – RS, este canal conta com Filipe Valerim, Lucas Ferrugem e Henrique Viana, fundadores do canal que se conheceram na Escola Superior de Propaganda e Marketing. O canal cobra 10 reais mensais, como uma forma de investimento, para que

as pessoas se tornem “membro patriota da Brasil Paralelo”. A justificativa para essa cobrança, exposto na descrição do canal na plataforma do youtube, é que não recebem dinheiro público e nem da plataforma. Dessa maneira, a sobrevivência do canal depende única e exclusivamente do financiamento dos que assistem o canal. (BRASIL PARALELO, 2020)

Os assinantes recebem conteúdo extra de filmes de cerca de 40 minutos a mais do que é disponibilizado, bem como um guia de estudos inédito com as principais teses. Além disso, também é disponibilizada uma lista bibliográfica e mapa mental da série, sendo o conteúdo entregue mensalmente para o e-mail do assinante. Outro benefício para os assinantes é a possibilidade de ter acesso aos grupos de membros no facebook e telegram, assim como poder participar dos encontros presenciais que acontecem por todo o país. (BRASIL PARALELO, 2020)

O portal também se encontra no twitter, onde conta com mais de 259,3 mil seguidores, tendo sido criado em julho de 2016. Assim como no youtube, debates ao vivo são disponibilizados pelo twitter, tais como: Autoeducação na prática: o que fazer? Os rumos da educação do governo Bolsonaro e Educação domiciliar: formação e caráter. De modo geral, ao que parece, tais propostas visam deslegitimar ou desacreditar as instituições responsáveis pelo processo pedagógico, no caso, a escola e os agentes que dela fazem parte, os professores.

Na plataforma de vídeos é possível ter acesso a uma gama de vídeos com assuntos variáveis. Podemos citar como exemplo o material intitulado “Pátria Educadora”, um documentário distribuído em três vídeos. Essa trilogia aborda o que eles chamam de fracasso generalizado da educação brasileira. E a responsabilidade para esse fracasso seria dos governos de esquerda que teriam tentado, através da educação, impor o seu modo de enxergar o mundo, contando com personagens que, segundo o documentário, contribuíram e muito para o atraso da educação, como o patrono da educação, Paulo Freire, bastante atacado no documentário. (BRASIL PARALELO, 2020)

Outra produção de grande repercussão da Brasil Paralelo é a live “Educação Domiciliar: formação e caráter” em que é promovido um debate que busca discutir os meios e as condições para se educar os filhos em casa, tratando de questões sobre os limites da instituição escolar, assim como a definição de qual deve ser o papel da família na questão educativa.

O Brasil Paralelo, em seu site, afirma que o seu documentário “Brasil: a última cruzada”, contendo seis capítulos, é o maior resgate da história brasileira já produzida. Dentre os temas abordados temos a chegada dos portugueses ao Brasil, o processo de independência do Brasil, o segundo reinado e a era Vargas. Em todos esses temas tratados, o documentário traz uma “nova” perspectiva sobre os acontecimentos políticos brasileiros como, por exemplo, a desconstrução do português colonizador como alguém que só produziu escravidão e extermínio.

Nos últimos meses, o canal preparou o material “7 Denúncias: as consequências da covid 19”, que visa debater a politização da pandemia, assim como o papel da ciência e da grande mídia na crise sanitária que atingiu o mundo. (BRASIL PARALELO, 2020)

Pelo youtube, twitter e facebook existe um link onde se pode adentrar o site do portal. Lá se encontra comentários de assinantes, ditos “membros patriotas” fazendo menções muito honrosas em relação ao conteúdo disponibilizado pelo canal, tratando a possibilidade de ser membro como uma oportunidade única. Existe, também, a divulgação do Plano Premium, que serve aos assinantes que podem e queiram contribuir com uma quantia que ultrapasse o valor dos 10 reais, que são cobrados normalmente. (BRASIL PARALELO, 2020)

Pelo *facebook*, o grupo conta com mais de 542, 568 mil seguidores. Em suas postagens, o grupo estabelece metas. Uma delas é alcançar o número de um milhão de membros até o ano de 2022, ou a intenção de começarem a trabalhar com o ramo do entretenimento. Em muitas outras postagens, o grupo demonstra interesse nos rumos da eleição presidencial dos Estados Unidos e, também, falam sobre o fardo dos estadunidenses serem a referência do mundo contemporâneo. Muitas vezes, sendo atacados, por supostamente alimentarem a inveja dos outros povos, pelas suas conquistas múltiplas, seja no campo do direito, da economia ou política. Uma das descrições que remete à necessidade de criação do Brasil Paralelo, inserida no espaço sobre o canal, está nos dados de impostos arrecadados pelo país em 2015: “Em 2015 o Brasil arrecadou 1 Trilhão 992 Bilhões 868 Milhões 462 Mil 40 Reais em impostos. Não funcionou, não vai funcionar. A solução é paralela.” (BRASIL PARALELO/FACEBOOK). Mas como podemos caracterizar os agentes que são responsáveis pelo Brasil Paralelo?

3.4 - Os agentes do Brasil Paralelo: das trajetórias a noção de história

A partir de uma entrevista concedida pelo porta-voz do grupo, Felipe Valerim, para a revista digital chamada “Boletim da Liberdade”, revista autodenominada como defensora de ideais liberais e órgão diferente da mídia tradicional, consta como responsáveis pelo Brasil Paralelo; Henrique Viana, Lucas Ferrugem e o próprio Felipe Valerim. De acordo com Valerim, o grupo nasceu em Porto Alegre, no ano de 2016, mas com outro nome e outros membros. Para ele, a origem de todo esse processo seria o ano de 2014, ano de reeleição da presidenta Dilma Rousseff e, segundo Valerim, período de grande inquietação e revolta da população brasileira com mais uma vitória de governos petistas. Após o Impeachment de Rousseff, Valerim ressalta que havia uma parte significativa da população com interesse em promover mudanças na política. Segundo Valerim, porém, faltava para a maioria das pessoas entender o que os havia levado até aquela situação. Valerim afirma que havia uma hegemonia cultural de esquerda que impedia, ainda, uma boa parcela da população de se rebelar, o mesmo também acontecia na academia. (BOLETIM DA LIBERDADE, 2018)

No entanto, havia alguns intelectuais fora desse ciclo hegemônico. Assim, surgiu a ideia de entrevistar esses intelectuais criando uma análise racional do que estava acontecendo. As entrevistas seriam disponibilizadas em eventos ao vivo e online de forma gratuita. Para os que tivessem interesse em assistir posteriormente seria cobrado uma taxa que serviria para financiar o projeto. Naquele momento eles possuíam, de acordo com Valerim, duas câmeras T5I Canon, uma sala de seis metros quadrados e uma certa quantia em dinheiro emprestado a juros, para pagar o aluguel da sala e as viagens que, porventura, viessem a fazer. (BOLETIM DA LIBERDADE, 2018)

Segundo Felipe Valerim, o grupo mudou de nome diversas vezes. Brado (presente no hino brasileiro) e Paralelo 15 (devido ao paralelo que passa por cima de Brasília) são apenas dois exemplos. Já a inspiração para o nome Brasil Paralelo deriva do filme do cineasta Christopher Nolan, “Interestelar”, em que o ator principal precisava passar por um buraco de minhoca para salvar a humanidade, encontrando um planeta habitável. Dessa ambientação é que surge o logo da empresa, imitando um buraco de minhoca. (BOLETIM DA LIBERDADE, 2018)

Imagem 1: Logo do Portal Brasil Paralelo



Disponível em: Youtube-Brasil Paralelo

Um dos principais problemas encontrados pelo grupo no início dos trabalhos estava relacionado com o formato do produto que eles estavam idealizando. Conforme podemos ver no trecho retirado da entrevista concedida pelo grupo ao “Boletim da Liberdade”:

Tínhamos um nome, equipamentos e uma ideia, agora só faltava conseguir os entrevistados. A cada especialista que topava nos ceder uma entrevista, a próxima se tornava mais fácil de conseguir, pois o projeto ia ganhando mais relevância. Quando fizemos as primeiras gravações, nos demos conta de que o formato não funcionaria, já que os entrevistados abordavam diferentes pautas que não necessariamente se conectavam. Além disso, muitas entrevistas duravam mais de duas horas e poderiam ficar maçantes ao telespectador (BOLETIM DA LIBERDADE 19/07/2018)

O lançamento, em 2016, alcançou mais de cinco milhões de visualizações. Depois disso, o grupo lançou “Brasil: A Última cruzada” e “O Dia depois da eleição”. Todo o material abordando o contexto de crise política vivenciada no Brasil. A estratégia adotada pelos idealizadores do Brasil Paralelo foi criar um modelo “freemium” disponibilizando conteúdo gratuito, aguçando o interesse dos consumidores e cobrando pelo conteúdo mais aprofundado, dentro da temática do que estava sendo apresentado ao público. Valerim diz que no começo eram apenas os sócios no processo de produção dos conteúdos, mas, nos dias em que ele forneceu a entrevista, a equipe já contava com mais de 30 pessoas (a matéria de onde tais informações foram retiradas, “Boletim da liberdade”, ocorreu em julho de 2018).

Por sua vez, a divisão das funções foi estabelecida da seguinte forma: pesquisa e produção, relacionamento com parceiros, relacionamento com os membros, marketing e administrativo-financeiro. (BOLETIM DA LIBERDADE, 2018)

Na visão de Valerim, o Brasil Paralelo contribui para a ampliação de consciência dos brasileiros, permitindo que novas discussões sejam feitas e possibilitando um olhar alternativo sobre o cenário político brasileiro. Dessa forma, contam com os

compartilhamentos e participações nos grupos disponibilizados pelo grupo nas redes sociais. Em relação à escolha dos entrevistados, Valerim destaca que é preciso ter três características: didática, *storytelling* (habilidade de contar história) e design, pois, acreditam que apenas assim é possível enviar uma mensagem de qualidade e clara. (BRASIL PARALELO, 2018)

Outro ponto exposto pelo integrante do Brasil Paralelo, na entrevista, é o fato de ter seu material sendo utilizado em sala de aula pelos professores. Conforme podemos conferir na entrevista:

Além disso, constantemente recebemos mensagens de professores que estão utilizando nossas séries em sala de aula para ensinar os alunos sobre história do Brasil e outros temas. Ficamos muito entusiasmados em saber que isso tem acontecido e de forma orgânica, ou seja, não faz parte da grade chancelada pelo MEC. Claro que ainda é inexpressivo perto do que ainda precisa ser feito nas escolas e a intensificação disso depende da atuação de diversas frentes, dentre elas, a política. No momento, estamos mais concentrados na produção de conteúdo, aplicando nossa tecnologia de séries em assuntos que ainda carecem de amplificação e clareza. (BOLETIM DA LIBERDADE 19/07/2018)

Isso faz com que os integrantes do projeto entendam que estão atendendo às necessidades do mercado, tanto no processo de divulgação como de qualidade do produto. Valerim afirma que os valores arrecadados nos primeiros anos de trabalho deram para pagar o dinheiro emprestado para investir no projeto. Além disso, foi possível estruturar a empresa e dar maior alcance para a divulgação dos seus produtos. (BOLETIM DA LIBERDADE, 2018)

Outra entrevista que lança luz sobre o contexto de florescimento de obras audiovisuais de direita, publicada no dia 13 de agosto de 2019, por Ethel Rudnitzki e Rafael Oliveira, intitulada: “Nasce o Cinema Olavista”. A entrevista foi publicada pelo Observatório da Imprensa, que se consideram um veículo jornalístico crítico da grande mídia, devido estes possuírem interesses privados dos seus acionistas que se sobrepõem ao interesse público. O jornal funciona na web e em versão televisiva. O grupo se considera apartidário e visa se constituir como um fórum permanente onde os consumidores de seus produtos possam debater livremente. (OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA, 2019)

A entrevista se inicia falando de algumas alterações que foram promovidas na estrutura cinematográfica brasileira pelo presidente Jair Bolsonaro, a começar pela

transferência da Agência Nacional de Cinema (Ancine) do Rio de Janeiro para Brasília. Além disso, o Conselho Superior de Cinema teve modificada a sua composição e migrou do Ministério da Cidadania para a Casa Civil tendo, também, o seu número de funcionários cortado pela metade. (OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA, 2019)

Tais mudanças foram justificadas pelo executivo como necessárias para se combater o que foi denominado de cinema de “esquerda” que se alimentava de recursos públicos, através de leis de incentivo, para se produzir ativismo político, o que o governo terminantemente disse que não iria mais ocorrer. Esse processo, em questão, vai de encontro com as ideias de Olavo de Carvalho, visto como uma espécie de guru para o governo bolsonarista, que defende uma cruzada cultural contra a esquerda, visto que este acredita que exista um movimento globalista guiado pela esquerda com intentos de destruir a cultura ocidental e, um dos veículos para isso, seria o cinema.

As transformações que ocorreram na estrutura cinematográfica brasileira, sem dúvidas, foram essências para a ascensão de personagens e grupos que já existiam e que seguiam as ideias de Olavo de Carvalho. Parte desses floresceram no contexto de desidratação do governo Dilma, Josias Téofilo criador da Lavra Filmes; Mauro Ventura Alves, sócio da Ivin Filmes e a empresa e produtora Brasil Paralelo. (OBSERVATÓRIO DA IMPRENSA, 2019)

Segundo o material veiculado no Observatório da Imprensa (2019), todos esses personagens passaram a ser figuras frequentes em reuniões de estado além de terem suas obras amplamente divulgadas por figuras pertencentes ou ligadas ao governo. Mauro Ventura, por exemplo, teve seu filme *Bonifácio: o fundador do Brasil*, divulgado por Eduardo Bolsonaro, filho do presidente. Além disso, a produtora Lavra filmes e a Brasil Paralelo são, constantemente, elogiadas e divulgadas por membros do governo. Ainda de acordo com o site, O Brasil Paralelo é a que recebe publicização constante, tendo seus filmes como *1964: O Brasil entre armas e Livros* sendo propagandeado pelos filhos do presidente e pelo próprio presidente; o mandatário assistiu a produção no avião presidencial no retorno de uma viagem à Israel. Por fim, é importante pensar a importância intelectual que Olavo de Carvalho exerce dentro desse novo contexto político.

Ainda que não tenhamos aprofundado a discussão, tentamos argumentar que elementos externos ao audiovisual podem ajudar a compreender sua produção, sua forma e seu conteúdo. Na sequência, trataremos mais detidamente da produção do Brasil Paralelo.

3.5 – A Produção audiovisual do Brasil Paralelo

O filme “1964: o Brasil entre armas e livros” estreou nos cinemas brasileiros no dia 31 de março de 2019, no exato dia em que a ditadura militar completava 55 anos da sua instauração no país. O site *conexão política*, em publicação do dia 23 de março de 2019, traz a informação de que o documentário seria divulgado em sessão única no dia 31 de março de 2019, em dez salas de cinema. Outra matéria, essa apresentada pelo portal de notícias *Uol*, no dia 04 de março de 2019, trouxe um pedido de desculpas da rede Cinemark, que disse ter errado ao não ter se certificado do teor do documentário, bem como por conta dos eventos que ocorreram em suas dependências, deixando claro que a rede Cinemark possuía caráter apolítico e que não autorizava o uso de suas salas para nenhum evento de fim político.

Em relação às questões técnicas, o filme-documentário tem a direção de Felipe Valerim e Lucas Ferrugem. Já o roteiro foi produzido por Henrique Zingano e Lucas Ferrugem. A produção também ficou a cargo de Henrique Zingano. O trabalho de pesquisa para a constituição do produto coube a Carlos Quinto, Stevão Limana e, novamente, Henrique Zingano. Fotografia e entrevistas ficaram sob a responsabilidade de Eduardo Gressler, Filipe Valerim e Gabriel Furquim. O trabalho de montagem ocorreu através de Gabriel Furquim, Henrique Zingano, Carlos Quinto, Filipe Valerim e Lucas Ferrugem. A edição foi promovida por Gabriel Furquim, Bruno Dias, Carlos Quinto, Eduardo Gressler e Renan Amadeo. Distribuição em cinema e universidades: Pietra Zucco. Direção de Arte, Amanda Loss. Design com a Amanda Loss e Bárbara Tubelo. Animações foram realizadas por Renan Amadeo e Matheus Vieira. Abertura, Eduardo Gressler e Matheus Vieira.

A produção do Brasil Paralelo tem claros interesses revisionistas, uma vez que busca criar “nova narrativa” sobre os acontecimentos que antecederam a tomada de poder dos militares, como é esclarecido pelos próprios idealizadores e colaboradores do documentário. Sabemos que, essa suposta nova narrativa, em verdade, não é nova de fato, é um reflexo do imaginário militar que, hora ou outra, dissemina algo do gênero. Enfim, é possível apontar as influências (possíveis fontes de inspiração) da empresa Brasil Paralelo para a sua produção. A obra de Mauro Abranches Kraenski e Vladimír Petrilák: *1964: O Elo perdido – O Brasil nos Arquivos do Serviço Secreto Comunista (2017)*, é fundamental para a construção da narrativa negacionista do grupo.

O livro se inicia falando do estabelecimento do comunismo na Tchecoslováquia e de toda a confiança que o regime possuía no início da segunda metade do século XX. Tidos como os melhores do regime. Para as partes que mais nos interessa o golpe civil-militar de 1964 no Brasil, o livro se pauta em supostos arquivos do serviço secreto tchecoslovaco que teriam informações sobre a atuação dos espões comunistas no Brasil, como se pode ver:

Descreveremos apenas como o serviço de inteligência tchecoslovaco reagiu, o que sabia e o que não sabia, como a Central e os residentes avaliaram a situação e, principalmente, que mudanças ocorreram no trabalho do I Departamento da StB. Temos também à disposição documentos do Arquivo Nacional tcheco apresentando uma análise para o Comitê Central do Partido Comunista da Tchecoslováquia dos acontecimentos de 1964 no Brasil, e vamos demonstrar como os acontecimentos foram vistos pelos comunistas de Praga. Eles se basearam em informações da embaixada, do serviço de inteligência tchecoslovaco e do PCB. Apresentaremos, assim, o ponto de vista de trás da cortina de ferro, sem afirmar, no entanto, que essa lente é a correta e objetiva. (KRAENSKI; PETRILÁK, 2017, p. 268)

Ainda de acordo com a obra, o golpe eclodido no dia 31 de março de 1964 pegou os espões comunistas de surpresa, pois esses acreditavam que o governo de João Goulart fosse sólido. Vejamos:

Os acontecimentos de 31 de março a 1 de abril de 1964 foram uma surpresa total para o serviço de inteligência tchecoslovaco, assim como a já descrita desconspiração do oficial do serviço de inteligência e a detenção de seu colaborador Mané (o jornalista da CTK, Stráfelda). 182 O golpe de estado, a derrubada de João Goulart, a facilidade com que os generais mudaram o regime político no Brasil, sem encontrar grande resistência da estrutura do governo anterior — nada disso entrava na cabeça dos analistas da Central da StB em Praga. Perguntava-se: como é possível que a rezidentura no Rio, tão elogiada, não sinalizou nada antes? Por que, ainda em 2 de abril de 1964, relatou que a posição de Goulart era “forte”? E isso não é tudo: no dia seguinte, a rezidentura questionou a vitória da reação. Somente em 5 de abril o registro da rezidentura expressa a suposição de que os militares “aproximam-se cada vez mais ao fascismo”. (KRAENSKI; PETRILÁK, 2017, p. 272-273)

Diante do explicitado fica evidente a ligação de alguns pontos abordados pelo livro com alguns pontos abordados empresa Brasil Paralelo na construção do documentário, *1964: O Brasil entre armas e livros*: a existência de espões comunistas atuando em território brasileiro, a vigilância sobre tudo que ocorria em território

brasileiro pelo serviço secreto tcheco e, mais importante, o claro intuito dos soviéticos de financiar a implantação de um regime socialista no Brasil, validando, assim, o argumento de que as forças militares brasileiras, ao se sublevarem, evitaram a implantação de uma ditadura comunista no Brasil.

Importa observar que o documentário apresenta excelente qualidade audiovisual e em diversos momentos consegue criar uma tensão, até mesmo um suspense, com o desenrolar dos fatos que são explorados. A ambientação e as tomadas também foram elaboradas com cuidado e destreza. As imagens escolhidas pelos idealizadores do documentário, para ilustrar os acontecimentos, conseguem dar uma dimensão palpável do tema tratado. Em suma, é possível ver que a produção teve um grande cuidado em entregar um produto esteticamente muito aprazível.

O documentário inicia fazendo uma análise macro da história, antes de penetrar o foco específico. A Guerra Fria é o tema em questão. É feita uma análise cronológica ressaltando as principais ocorrências no mundo pós-1945. Paralelamente a essa abordagem, o documentário analisa como as superpotências da Guerra Fria - Estados Unidos e União Soviética - consolidaram seus modelos econômicos.

O tema sobre a espionagem também é amplamente explorado, apontando que a KGB soviética possuía informações diversas e bastante pontuais sobre pessoas e instituições por todo o mundo. Dentro desse ambiente radicalizado, a cortina de ferro soviética é descrita como um processo de domínio hostil e brutal.

Ao adentrar a realidade política brasileira que antecede o golpe, o documentário, tenta desconstruir a retórica de golpe, concentrando forças em criar uma perspectiva de necessidade para o que aconteceu: o Brasil estaria, de fato, correndo sérios riscos de ser tomado por uma ditadura socialista, financiada e orquestrada por espões soviéticos que atuariam em território brasileiro. Essa teoria seria embasada por supostos documentos obtidos nos arquivos do serviço de inteligência da antiga Tchecoslováquia (STB), que era dominada pela União Soviética à época. Em uma de suas passagens, afirma que a URSS costumava financiar governos nacionalistas, quando não encontrasse uma esquerda forte local, o que, segundo o vídeo, seria o caso de “Jango”. Político que não era o ideal da esquerda, contudo, diante da situação, poderia ser uma ponte até o poder.

Ao longo do documentário, diversos pesquisadores são consultados a fim de dar maior sustentação ao que está sendo apresentado, entre eles: o astrólogo e filósofo Olavo de Carvalho, o jornalista Willian Waack, Percival Puggina que é autor de “A tomada do Brasil pelos maus brasileiros: crônicas à margem da história

contemporânea”; Fernão Lara Mesquita, diretor do grupo Estado; Flávio Morgensten autor do livro “Por trás da máscara: Do passe livre aos Black blocs, as manifestações que tomaram as ruas do Brasil”; Thomas Giuliano, historiador, autor do livro “Desconstruindo Paulo Freire”; Luiz Felipe Pondé, escritor e doutor em filosofia; o historiador tcheco Petr Blazek e Laudelino Lima, que administra o site “verdade sufocada”, além deles, também está presente, o professor de filosofia Rafael Nogueira; o jornalista Lucas Berlanza; o político Luiz Phelippe de Orléans e Bragança, o historiador e militar Luiz Ernani Caminha; o historiador polonês Andrzej Wojtas e o escritor Aristóteles Drummond.

Dentre os citados, são historiadores de formação: Thomas Giuliano, o tcheco Petr Blazec, o polonês Andrzej Wojtas e o militar Luiz Ernani Caminha. Atuam na internet divulgando conteúdos sobre o passado brasileiro, o professor de filosofia Rafael Nogueira, o pesquisador Renor Oliver Filho, o escritor Laudelino Lima, o também jornalista Lucas Berlanza, o escritor Aristóteles Drummond, o jornalista Percival Puggina, o filósofo Olavo de Carvalho e o escritor Flávio Morgensten.

O documentário começa a tratar especificamente do golpe, com cerca de 50 minutos de andamento. Algumas explicações são feitas sobre o tema, até que, enfim, o historiador Thomas Giuliano adentra o tema. Para Giuliano, a convulsão social e política que se instaurava era produto das medidas inconstitucionais propostas por Goulart, tais como: desapropriação de terras e reformas tributária e fiscal. O jornalista Lucas Berlanza afirma que tais medidas de Goulart se deram devido a sua incapacidade de governar, pois, sem apoio, sua única alternativa era se ligar a extrema-esquerda que, certamente, posteriormente subtrairia o poder. É importante ressaltar que o presente trabalho trata especificamente do golpe de 1964, sendo assim, nossa análise limita-se a esse contexto de tensão que culminou com a queda do governo João Goulart.

Enquanto o documentário avança, uma música de tensão vai criando um suspense em quem assiste. O jornalista Percival Puggina diz que Goulart sabia que suas medidas eram inconstitucionais e que não passariam pelo congresso, contudo, era preciso, através dessa retórica populista, criar tensão social e angariar apoio das classes populares. Berlanza, em seguida, debate a questão do discurso da Central do Brasil, onde Goulart e Brizola, segundo ele, teriam promovido um discurso antidemocrático e visava jogar a população contra a democracia dos poderosos. Enquanto isso, o documentário apresenta as imagens de Goulart e Brizola discursando na Central do

Brasil. Puggina, adiante, pontua a importância das manifestações que ficariam conhecidas como Marcha da Família com Deus pela Liberdade.¹⁵

O documentário relata, em seguida, que manifestações anticomunistas espalhavam-se pelo mundo e também pelo Brasil. Diversas imagens são expostas nesse momento, trazendo bandeiras em cidades como Campinas e Santos. Todas elas demonstrando repúdio ao governo. Segundo o escritor Flávio Morgensten, tais manifestações reuniram mais de um milhão e meio de pessoas, em um momento em que o Brasil não tinha um terço da população atual. Morgensten, com entusiasmo, vai dizer que aquelas manifestações eram muito maiores que a Coluna Prestes. Ainda de acordo com Morgensten, diante de um governo que cada vez mais se aproximava de alas mais radicais, as manifestações teriam sido a demonstração de que o povo brasileiro não só não aceitava medidas esquerdistas, como também não tolerava mais Goulart¹⁶. O professor Rafael Nogueira vai ressaltar que alguns dos bordões que são utilizados hoje, como: “O Brasil não será uma Cuba” “A cor da bandeira é verde amarela”, já eram utilizadas naquele contexto, demonstrando que os grupos atuais que atuam contra as esquerdas, se alimentam de bordões e posicionamentos dos populares do referido período.

O escritor Aristóteles Drummond, logo em seguida, falará sobre o papel de alguns canais midiáticos que passaram a atacar Goulart em defesa da democracia, é o caso, segundo ele, da rádio Jornal do Brasil, Rádio Tupi e a rádio Globo que diariamente passaram a alertar o povo do golpe que as esquerdas planejavam no país. Diversas capas de jornais são mostradas para afirmar o discurso.

Adiante, o documentário mostra uma reportagem apresentada por Cid Moreira, com um fundo musical sombrio, descrevendo o Brasil como um lugar caótico e em vias

¹⁵ Segundo Edvaldo Sotana no artigo, João Goulart nas páginas d’O Estado de Mato Grosso (1961-1964), a Marcha da Família com Deus pela liberdade, nome dado ao conjunto de manifestações contra o que achavam ser uma ameaça comunista, contando com o apoio da grande mídia, teve papel importante no esfacelamento do governo Goulart, posteriormente, derrubado pelas forças militares. (SOTANA, 2019, p. 424.)

¹⁶ Contrastando com o que o documentário tenta passar como uma certeza indiscutível, dias antes da ocorrência do golpe militar, há uma pesquisa de opinião sobre o governo e as medidas propostas por João Goulart. Tais pesquisas teriam ocorrido entre os dias 20 e 30 de Março de 1964, promovidas pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), e, nelas, constam que o governo Goulart apresentava índices, no mínimo, regulares em relação ao seu governo, e ainda mais favoráveis no que se refere às suas propostas de reformas de base, dentre elas, a reforma agrária, como podemos ver no artigo *O golpe de 1964 e a ditadura nas pesquisas de opinião (2014)*: “O resultado revela pouca variação nas opiniões manifestadas em cada cidade, exceto por um índice maior de não respondentes nos municípios menores e uma popularidade maior para Goulart em Avaí. Considerando apenas São Paulo, o governo Jango era visto como ótimo/bom por 42%, regular por 30% e mau/péssimo por apenas 19%. Os dados mostram que, às vésperas da sua deposição, o presidente tinha imagem relativamente positiva entre os paulistanos. (MOTTA, 2014, p. 06)

de uma crise que levaria brasileiros a lutarem contra brasileiros, coisa que só não aconteceu, pois as forças militares, cumprindo o seu suposto dever, atendeu ao pedido do povo e livrou o país dos “trapos vermelhos”.

Lucas Berlanza retorna após a reportagem de Cid Moreira, já retratando o movimento das tropas militares de Minas Gerais em direção ao Rio de Janeiro, onde se encontrava o presidente João Goulart. Berlanza também descreve uma suposta conversa que teria ocorrido entre Castelo Branco e Carlos Lacerda. Segundo Berlanza, Castelo Branco teria pedido que Lacerda deixasse o palácio da Guanabara, pois corria riscos, devida a possibilidade de ações militares em defesa de Goulart. A partir desse ponto, o documentário relata os últimos instantes do governo democrático.

O professor Rafael Nogueira, destaca, novamente, o deslocamento das tropas militares sob o poder do general Olímpio Mourão Filho, em direção ao Rio de Janeiro. Goulart deixa então o Rio de Janeiro com destino a Brasília e posteriormente parte para Porto Alegre. Lá, Goulart se encontraria com Brizola, e este iria lhe ofertar ajuda. Segundo Rafael Nogueira e Lucas Berlanza, Goulart, sabendo estar em minoria, recua. O escritor e jornalista Aristóteles Drummond irá chamar a ação dos militares de “Revolução de 1964”, a revolução que salvou o Brasil de percorrer um caminho semelhante ao de Cuba.

Lucas Berlanza define que o golpe foi parlamentar, pois a ação de declarar vaga a cadeira presidencial, mesmo o presidente estando no país, foi dos parlamentares, posicionamento convergente com o de Olavo de Carvalho – que irá concluir que a ruptura governamental foi concretizada pelas mãos dos civis. Segundo ele, quando Auro de Moura Andrade (senador e presidente do congresso nacional) declara vaga a cadeira presidencial, firmando que o presidente havia deixado o país sem ter avisado nenhum dos poderes constituídos, coisa que não era fato, estava desferido o golpe.

Depois, o escritor Percival Puggina alerta que o chefe da casa civil, naquele contexto, entregou uma carta ao congresso dizendo que o presidente se encontrava em Porto Alegre, contudo, nada fizeram, concluindo a derrubada do governo na madrugada do dia 31 de março para 01 de abril. Nesse instante, aparece a imagem da capa do jornal O Globo com os dizeres: “Fugiu Goulart e a democracia está sendo restabelecida”. O historiador e militar Luiz Ernani Caminha, ressalta que João Goulart e Leonel Brizola teriam fugido, poderiam ter ido a Brasília, contudo, preferiram o exílio. Adiante, Percival Puggina destaca que o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), nos anos subsequentes, em nenhum momento pediu a restauração do governo de “Jango”,

destacando que o presidente nunca fora o homem que as esquerdas necessitavam, mas, sim, um instrumento que naquele momento era oportuno.

Em diversos momentos de tensão, o documentário utiliza-se de um artifício, quase que como uma mensagem subliminar. De momento em momento, símbolos comunistas piscam, aparecem e desaparecem em vermelho. Talvez, com o intuito de dar uma caracterização de terror aos comunistas.

Por fim, O historiador Thomas Giulliano pontua que “todos conspiravam, porém a conspiração exitosa foi a do exército”. Olavo de Carvalho ainda desmistifica o suposto financiamento estadunidense por trás da tomada de poder dos militares, pontuando que a presença de porta-aviões norte-americano em nossas dependências, seria única e exclusivamente voltada para a retirada de seus cidadãos de um espaço geográfico que vivia uma escalada de tensões.¹⁷

A partir desse ponto, o golpe de 1964 tem suas discussões finalizadas. O documentário trata especificamente desse assunto, do minuto 50 até 1 hora e 11 minutos. Posterior a isso, o documentário adentra o conteúdo sobre os governos militares.

É importante ressaltar que esse tema não se esgota com o golpe de 1964. Após esse processo o país viveria 21 anos de governos militares onde existe uma gama generosa de temas a serem analisadas, principalmente no que se refere a medidas governamentais vistas como autoritárias e as ocorrências que atentam contra os direitos humanos, dentre outros. Contudo, o nosso recorte trata especialmente do golpe de 1964, o que já é assunto de sobra. Como se pôde observar, a primeira parte do documentário trata de mostrar as fontes e os documentos utilizados para a construção do referido audiovisual. A segunda parte que é o contexto analisado por esse trabalho, possui um recorte, como já mostrado, que vai do minuto 50 até 1 hora e 11 minutos. O documentário em sua totalidade possui 2 horas e 7 minutos.

Uma obra muito importante para a construção do documentário *1964: O Brasil entre armas e livros* é *Orvil - Tentativa de tomadas de poder (2012)* dos autores José Conegundes do Nascimento e Lício Maciel, é possível observar diversas referencias no documentário que podem ser vistas em tal obra, por isso, ela merece o nosso olhar e análise.

¹⁷ Com relação à participação estadunidense no golpe de 1964, consultar o importante estudo de Carlos Fico sobre a operação Brother Sam, que trata do período do governo João Goulart (FICO, 2008).

Em uma das passagens do livro citado, existe a afirmação que mesmo a esquerda já estando supostamente derrotada militarmente, começou a agir de forma infiltrada, adentrando diversas áreas como a imprensa, universidades, espaços culturais, para inserir sua ideologia, sem criar alarde. Como podemos conferir no trecho da obra:

Dando cobertura à sua atividade junto às massas, O PC do B tem vários militantes infiltrados na grande imprensa e na televisão. 'Edita um jornal legal, destinado às massas, "Tribuna da Luta Operária", um jornal para seus militantes, "A Classe Operária" e uma revista teórica legal, "Princípios", através dos quais difunde a orientação do seu comitê central, além das revistas "Presença da Mulher" – dirigida exclusivamente às mulheres - e "Debate Sindical" (MACIEL; NASCIMENTO, 2012, p. 887)

Ainda dentro dessa proposta de inserção da esquerda dentro das instituições, Maciel e Nascimento afirmam que o pensamento de esquerda conseguiria se instalar nas forças armadas e na igreja, sem imposições ou conflitos. Tal inserção se dava de modo quase que imperceptível, sob a tutela do “progressismo”, como ressalta os autores:

No Movimento Religioso, o partido aproveita-se do trabalho do clero "progressista", principalmente nas áreas rurais onde participa ativamente da instalação de posseiros para invasão de terras. Uma das atividades consideradas mais “fechadas” do PC do B é o trabalho militar, através do qual atua nas forças armadas e nas polícias militares. Existem indícios de que já ocorre infiltrações nas FFAA, particularmente no exército. Finalmente, cabe ressaltar que o PC do B não abandonou a proposta de luta armada, mantendo por questões táticas o “trabalho de massa” como forma de atuação prioritária na atualidade, até que as condições objetivas e subjetivas, durante o processo revolucionário, permitam o desencadeamento de ações violentas (...) (MACIEL; NASCIMENTO, 2012, p. 887-888)

Conteúdo do livro e a linha condutora do enredo do filme em muito se aproximam. Conteúdo e retórica que, a cada dia, ganham adeptos no Brasil. É certo que a internet possibilitou a democratização da informação, como podemos ver com as versões e narrativas sobre o golpe de 1964 difundidas e debatidas nos ambientes digitais ou espaços físicos. Essa nova realidade conferiu possibilidades, inclusive para produção e divulgação de conhecimentos diversos, não só de história. Não basta, porém, apenas entrar em contato com o conteúdo. Para além, é preciso considerar os agentes que produzem e veiculam conhecimentos sobre o passado, compreendendo quais motivações possuem e as narrativas que veiculam. A escola pode ser um espaço potente

para esta reflexão. E especificamente tratando-se do ensino de história, existe um momento oportuno para discutir e entender a complexidade de um produto audiovisual.

3.6 - Desenvolvimento e organização do material didático - Roteiro de Leitura para produto audiovisual.

É perceptível que o mundo vem se tornando cada vez mais digital e isso influencia de forma muito intensa o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Circe Bittencourt (2008), vivemos a “cultura da imagem” e, dessa forma, temos no horizonte alunos que são bombardeados por todo tipo de imagem; sejam através dos filmes, desenhos, documentários, jornais, novelas, cinema, dentre tantos outros. Assim, a escola e os professores precisam de condições, primeiramente, para poderem compreender essas novas necessidades e terem ferramentas para tais. O professor, especificamente, deve se inserir nessa nova realidade vivenciada no tempo presente, pois essa será uma forma de se produzir junto aos alunos um conhecimento significativo e transformador.

A par destas transformações, consideramos o papel do historiador, o trabalho com documentos, a tensão entre verdade na produção da narrativa, as possibilidades e as dificuldades para utilização do cinema nas aulas de história. Consideramos, igualmente, o papel da internet e os agentes que visam divulgar conhecimento sobre a história do Brasil na rede, notadamente aqueles de caráter revisionista e que desconsideram as operações realizadas pelos historiadores para a produção do conhecimento. Diante disso, e dos motivos expostos na introdução do trabalho, surgiu a ideia de criar um material didático que possa ser utilizado como roteiro de leitura para produto audiovisual. Um material que sirva tanto para o professor como para o aluno, pois, sabemos de todas as dificuldades vividas pelo professor em sala de aula, principalmente pela falta de ferramentas necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho.

Para a sua produção, percorremos o seguinte caminho: primeiro, ocorreu à delimitação do tema que seria trabalhado na presente dissertação. Tal atividade foi concomitante à frequência nas seguintes disciplinas do Mestrado Profissional em Ensino de História: Narrativa, imagem e a construção do fato histórico e Tópico Especial em Ensino de História. Na disciplina de Seminário de Pesquisa, inclusive, apresentamos um pré-projeto de pesquisa, contendo uma noção mais geral sobre a proposta de trabalho.

No mês de outubro de 2019, foi definido o processo de orientação em que definimos os primeiros passos para a produção do relatório de qualificação. Na sequência, no mês de novembro de 2019, começamos a levantar uma bibliografia inicial, que seria explorada para o começo do trabalho, assim também como a coleta de informações. Já em dezembro de 2019, já havia um esboço do que seria o projeto a ser trabalhado. Claro que, posteriormente, muitos ajustes ainda seriam feitos.

Entre os meses iniciais do ano de 2020, para ser mais específico, de janeiro até abril, foi feito um amplo levantamento de informações e a análise dos dados. Basicamente, foi o período em que o esqueleto do projeto foi montado, porém, havia muitas dúvidas referentes ao produto, tanto que, inicialmente, a ideia de um material didático ainda não existia. Em essência, sabia-se que o produto serviria de roteiro de leitura para que o aluno conseguisse ter criticidade ao ponto de fazer questionamentos em relação ao que estivesse consumindo de audiovisual.

A partir de maio de 2020, o presente trabalho já possuía certa delimitação, com propostas efetivas e com esboço de dois capítulos. O mês de junho de 2020 foi dedicado a revisões dos dois primeiros capítulos, muita coisa foi retirada e algumas outras adicionadas. Em seguida, no mês de julho, o terceiro capítulo foi iniciado e o escopo do quarto, delimitado. Dentro desse contexto, a ideia de um roteiro de leitura nos moldes de um material didático como produto já ganhava forma. Tanto que, no mês de agosto, o roteiro de leitura teve a sua primeira versão produzida, já a partir da noção de um material didático com uma grade de leitura para audiovisual veiculado na internet. Entre setembro e outubro, foram feitas novas revisões, tanto da dissertação como do roteiro de leitura, objetivando entregar o trabalho para a qualificação.

As leituras realizadas, e os capítulos aqui apresentados, visam expressar tanto o caminho percorrido quanto o modo como chegamos ao produto do nosso mestrado profissional em ensino de história. De certo modo, podemos apontar que sua lógica consiste em orientar a atividade de leitura de audiovisual produzido para a internet em quatro eixos complementares. Primeiro, considerar aspectos do trabalho do historiador. Depois, tratar de momentos da história do audiovisual, culminando com as modificações possibilitadas pelo advento da internet. Num terceiro eixo, os cuidados que devemos ter com o revisionismo negacionista presente na rede. Por fim, os elementos que podemos considerar para fazer a leitura do produto audiovisual escolhido.

Entendemos como premente discutir o revisionismo negacionista e as produções que deturpam a história com objetivos políticos no presente. E, neste caso, o roteiro de leitura de produto audiovisual se faz necessário dentro do campo educacional, podendo ser uma ferramenta que poderá possibilitar aos alunos a criticidade ao consumir um produto dessa natureza.

Com relação à escolha do filme que norteou a construção do roteiro, pode-se dizer que foi levado em conta o formato em que ele foi produzido, assim como o contexto político vivenciado e o papel que a produtora Brasil Paralelo desempenha na realidade política atual. Além disso, o filme traz uma abordagem que diverge do modelo tradicional apresentado pela historiografia. Outros fatores que incidem na escolha de 1964: O Brasil entre armas e livros se relaciona com a linguagem utilizada na sua constituição, de fato, completamente adequada às novas conjunturas comunicativas e o apelo que o referido audiovisual possui nas plataformas digitais.

Assim, vivenciamos um momento de interesse profundo pela política nacional, diante disso, um audiovisual produzido por uma empresa/produtora surgida em meio a uma aguda crise política e institucional, faz com que tal produto seja bastante interessante. Apenas por esses motivos, o destacado audiovisual já possuiria requisitos mínimos de abarcar interesses em uma pesquisa acadêmica. Contudo, outro fator pertinente para sua escolha, refere-se à importância que o governo e partidários do governo credenciam ao produto em questão. Portanto, são motivos para escolha do objeto de estudo, considerando contexto, internet e conhecimento histórico, produtora e produto audiovisual, notadamente aspectos da produção, do conteúdo e da forma/formato.

Também é importante dizer como o material didático foi produzido e quais as suas principais características. Com relação a sua produção, ele foi pensado em um formato que ao mesmo tempo conseguisse ser pedagógico e de fácil compreensão, mas também que se estabelecesse em fontes e orientações minuciosas e criteriosas para o desenvolvimento do trabalho do professor na sua função de conduzir os alunos a fazerem a leitura de produtos audiovisuais. Assim sendo, o material leva em conta, como já dito, análise das questões técnicas existentes na construção de um produto audiovisual, os efeitos que um audiovisual desenvolve dentro de uma conjuntura sócio-cultural e a influência que um filme exerce na construção da consciência histórica e também na forma como as pessoas compreendem a realidade.

Com o material, espera-se fomentar interesse pela história do cinema e dos produtos audiovisuais, sobretudo no que diz respeito ao impacto das transformações tecnológicas experimentadas nos últimos anos, o que possibilitou a produção e compartilhamento de vídeos por sites como youtube. Também almejamos o trabalho a partir de um recorte temático e não com o vídeo todo. No caso de *1964: o Brasil entre armas e livros*, nossa proposta de recorte temático recaiu sobre o trecho que contém a narrativa sobre o golpe civil-militar de 1964. Certamente, o mesmo vídeo fornece inúmeras outras possibilidades. O modo como a luta armada é tratada ou o endurecimento do regime com o AI – 5 são apenas outros dois exemplos.

A partir do recorte, deve-se indicar que o golpe civil-militar de 1964 pode ser trabalhado no nono ano do ensino fundamental e, também, no terceiro ano do ensino médio, tal indicação segue o referencial curricular do Estado de Mato Grosso.

Com o tema selecionado, é importante pensar na divulgação do conhecimento histórico por meio da internet. E, assim, ler o vídeo em questão como um documento, procurando identificar o material, obter informações sobre o seu processo de produção e explorar o seu conteúdo. Ainda que brevemente, também parece importante pensar nos hábitos dos discentes com relação a filmes e suas práticas acerca do estudo da história. Assim, esboçamos o seguinte roteiro para leitura de audiovisual:

A) Identificação do material:

- Em que plataforma/ suporte o vídeo está veiculado?
- É um filme de caráter ficcional?
- É um documentário?
- Quem é o autor? Ou quem são os autores?

B) Processo de produção:

- Quais fontes são utilizadas na produção do audiovisual?
- Documentos são utilizados?
- Existem entrevistas ou depoimentos? Quais?

C) Conteúdo:

- Como o tema trabalhado é abordado?
- Quais cenas você destaca? Por que?

- Como você avalia a linguagem utilizada?
- E o enquadramento de câmeras utilizado na filmagem?
- Como você avalia figurinos e cenários utilizados?

D) Consumo

- Além do vídeo, quais outras fontes você pode utilizar para estudar o tema em questão?
- Você costuma assistir filmes que tratam da história do Brasil? Se sim, quais já assistiu? E onde assiste?

Tal esboço e as discussões realizadas nos três capítulos da dissertação permitiram estruturar o material didático que segue anexo, sempre considerando o trabalho do historiador, as potencialidades e dificuldades para a utilização de produtos audiovisuais nas aulas de história, notadamente com o advento da internet e a democratização do acesso à informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho tem como tema central a produção de um material didático em formato de roteiro de leitura para produto audiovisual. O recorte histórico que foi analisado é o Golpe civil-militar de 1964 que, teve por base, o filme da empresa e produtora Brasil Paralelo, *1964: O Brasil entre armas e livros*. Sobre o filme em questão, foram levantados dados técnicos, agentes que contribuíram com a produção do audiovisual, fontes utilizadas e fatos abordados. Como resultado de todo esse processo, foi produzido um material, como já descrito, com o intuito de fornecer condições aos professores do ensino regular de conduziremos alunos a desenvolverem a capacidade de “ler” audiovisuais. Agora, descrevendo esse trabalho de forma sequencial, vejamos como tudo procedeu.

Iniciamos esse trabalho contendo uma multiplicidade de inquietações e angústias a respeito do papel do professor mediante os novos desafios impostos pela era digital. Ambientado nessa realidade de novas perspectivas comunicativas, o desenvolvimento do referido trabalho foi alimentado na vivência prática da sala de aula. Algumas das questões centrais da dissertação repousam na discussão sobre como fica a autoridade do professor frente ao desenvolvimento de amplas fontes de divulgação de conhecimentos sobre história no ciberespaço, assim como quais métodos escola e professores devem lidar. Além dessa questão, o revisionismo negacionista, a história pública e os usos do audiovisual em sala de aula foram algumas das preocupações principais que nortearam a construção dos três capítulos que constituem essa dissertação e do produto apresentado em anexo.

Ao iniciar as leituras surgiram dúvidas, o que, certamente, é fundamental, já que os questionamentos são base fundamental para a produção de qualquer ensaio científico. Teoria e prática não se dissociam em nosso percurso de pesquisa. Assim, o contato com obras que abordam a história dentro de perspectivas teóricas é de grande aprendizagem, afetando a forma como passamos a trabalhar a história dentro da sala de aula. Por outro lado, a prática docente também é fundamental. Ainda que de maneira mais geral e sem sistematizar dados, temos observado que os alunos demonstram uma postura mais ativa com a democratização do acesso à internet. Em algumas situações, parecem utilizar a internet para questionar a autoridade do professor, ou, pelo menos, promover um enfrentamento em relação às informações do professor a partir de outras perspectivas e

abordagens da história obtidas em diversos sites, blogs, portais e canais existentes na internet.

Com base nas leituras, iniciamos o processo de redação. No primeiro capítulo do estudo, procuramos cuidar da questão mais teórica do campo da história, abordando algumas das discussões centrais propostas pelas principais correntes historiográficas, a fim de delimitar o ofício do historiador. Além disso, cuidamos de refletir as mudanças na forma como o historiador vê o fato histórico ou define suas fontes e métodos. E tentamos refletir sobre história, narrativa e verdade.

Já no segundo capítulo trabalhamos a evolução da noção do que os historiadores definem como documento válido para a construção do conhecimento histórico. A partir disso, refletimos sobre o uso do audiovisual como fonte historiográfica. Debates que esse processo não ocorreu de forma instantânea, nem mesmo linear, por muito tempo os historiadores negligenciaram ou sujeitaram o audiovisual a um papel subalterno na hierarquia das fontes, processo esse que ainda está em movimento e em ascensão devido os avanços no campo da comunicação produzidos pela democratização do acesso à internet. Avançando nesse debate, refletimos sobre as possibilidades e dificuldades do audiovisual como ferramenta de trabalho em sala de aula.

No terceiro, abordamos a revolução no campo da informação devido à internet e a multiplicidade de novos canais e plataformas comunicativas que esse processo gerou. Inevitavelmente, a internet criou debates e desafios ao campo da história. E esses novos embates é o que necessariamente produziu as condições e problemáticas para o desenvolvimento desse trabalho que se estabelece no intuito de criar uma ferramenta de leitura para audiovisuais. Mais do que isso, esse capítulo discute, também, todo o processo de transformação da internet até sua chegada ao Brasil. Depois, a sua democratização e o florescimento de canais e plataformas que discutem história em ambiente virtual, trazendo assim, facilidades e problemáticas a serem discutidas e analisadas. Diante disso, iniciamos um caminho para pensar um produto que poderia auxiliar o trabalho do professor em sala de aula, para se trabalhar com o audiovisual, assim chegando ao material didático como um roteiro de leitura.

Depois, procuramos demonstrar como o material didático foi planejado e produzido como produto do presente mestrado profissional em ensino de história. Importa observar que não teríamos chegado a ele sem as discussões apresentadas nesta dissertação.

Também precisamos reconhecer que tínhamos um olhar negativo sobre a produção de conhecimento sobre história por agentes sem formação e a sua disseminação rápida pela internet. No decorrer do estudo, percebemos aspectos positivos deste processo, o que permitiu não demonizar ou mesmo endear textos, vídeo e “memes” que circulam na rede ou seus produtores. Ou seja, além de uma discussão sobre quem tem ou não têm autoridade para se produzir conteúdo sobre história, devemos compreender que existe um novo campo de produção e de divulgação de conteúdos que é a internet. Essa análise só foi possível a partir de leituras sobre internet e, principalmente, textos que tratam de história pública.

Todavia, como já mencionado, é preciso dialogarmos com a internet e as ferramentas que ela oferece, mas, não podemos deixar de ser críticos com a pós-verdade e o revisionismo de vertente negacionista que encontrou guarita no ciberespaço. Na presente dissertação, longas linhas foram dedicadas a esses temas. Diversas obras e correntes metodológicas foram citadas a fim de referendar a discussão. Debater a cientificidade da história ou o seu caráter de narrativa se colocaram como pressupostos importantes para entendermos e refletirmos sobre a diversidade de agentes que consomem e produzem conteúdos sobre história após a democratização da internet e, também, quais efeitos e consequências, de modo geral, isso tem na construção da consciência histórica da população, assim como o papel que o professor de história precisa ter diante desse contexto.

Quando falamos na produção e divulgação de conteúdos sobre história pela internet chegamos, enfim, ao audiovisual e os usos por parte do professor. Em diversos pontos da dissertação a relação entre cinema e história foi tratada com afinco. Isso, claro, tem explicação. O produto deste mestrado profissional é um material didático sobre os usos do audiovisual nas aulas de história. Para isso, o recorte histórico escolhido foi o golpe civil-militar de 1964, tendo como base o documentário da empresa Brasil Paralelo – 1964 – *O Brasil entre armas e livros*. Esperamos que o material didático oriente e suscite reflexões que auxiliarão o professor no uso de filmes em sala de aula, sempre com o intento de conduzir os alunos satisfatoriamente a ter uma capacidade de fazer leituras de produtos audiovisuais, o que é imprescindível no mundo atual, pois, por todos os lados, somos bombardeados por imagens em movimento, o que tornam gigantes os desafios tanto para a escola quanto para o professor. Imensuráveis também as possibilidades e dificuldades para os próprios alunos. Que Escola e Professor orientem e criem as condições para que os alunos consigam assistir e fazer leituras

críticas do que estão consumindo. Que o filme possa ser tomado como entretenimento, mas também como um documento que contem narrativas sobre a história do Brasil. E que sempre possa ser visto com um fruto da sua época, com as cenas carregadas com as marcas do tempo e com os valores dos seus produtores. Que seja utilizado de modo planejado nas aulas de história na educação básica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABUD, Katia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. São Paulo: **História**, 2003, vol.22, no.1, p.183-193. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/240973551_A_construcao_de_uma_Didatica_da_Historia_algumas_ideias_sobre_a_utilizacao_de_filmes_no_ensino> Acesso em: 13 set. 2020.

AGUIAR, Maicon Roberto Poli de. **O Oriente Médio através de outras lentes: uma narrativa audiovisual para refletir as representações sobre a região em sala de aula.** 126 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Centro de Ciências Humanas e da Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2017. Disponível em: <[file:///C:/Users/regin/Downloads/o_orientemidioatravesdeoutraslentesumannarrativaaudiovisualpararefletirasrepresentacoesobrearegiaoemmasaladeaula%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/regin/Downloads/o_orientemidioatravesdeoutraslentesumannarrativaaudiovisualpararefletirasrepresentacoesobrearegiaoemmasaladeaula%20(3).pdf)> Acesso em: 28 out. 2020.

ARAÚJO, George Zeidan. Ler, pesquisar e escrever história em tempos de internet: desafios e possibilidades. **Revista Tempo e Argumento**, v. 06, p. 151-164, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306122014151/644>> Acesso em: 10 fev. 2021.

BARROS, José D'Assunção. Marc Bloch e LucienFebvre: revisitando a primeira geração dos Annales. **Caminhos da História (UNIMONTES)**, v. 17, p. 197-216, 2012.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ.** Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_odontologia/pdf/setembro_dezembro_2006/metodologia_pesquisa_bibliografica.pdf> Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL PARALELO. **Facebook.** Disponível em <<https://www.facebook.com/brasilparalelo/>> Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL PARALELO. 1964 – O Brasil entre armas e livros. **Youtube.** Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=yTenWQHRPIg&pbjreload=101>> Acesso em: 13 out. 2020.

BRASIL Paralelo: em entrevista exclusiva, conheça a origem dos documentários que fazem sucesso na internet. **Boletim da Liberdade**, Rio de Janeiro, 19 de Jul. 2008 Disponível em: <https://www.boletimdaliberdade.com.br/2018/07/19/brasil-paralelo-em->

entrevista-exclusiva-conheca-a-origem-dos-documentarios-que-fazem-sucesso-na-internet/# Acesso em: 24 de jul, de 2020.

BRINGEL, Eliane Leite Barbosa. **O uso do Filme no Ensino e Aprendizagem de História na Educação de Jovens e Adultos** – Eja em Araguaína - TO. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Câmpus Universitário de Araguaína, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016. Disponível em: <<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/173168/1/O%20uso%20do%20filme%20no%20Ensino%20e%20Aprendizagem%20de%20Hist%C3%B3ria%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Jovens%20e%20Adultos%20-%20EJA%20em%20Aragua%C3%ADna-TO.pdf>> Acesso em: 28 out. 2020.

BRIGGS, Asa e BURKE, Peter. **Uma História Social da Mídia** – De Guttemberg à Internet. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2006.

BROSSA, João Misael da Silva. **A escola encontra o passado no cinema: “Luz, Câmera... Educação!”**. 80 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/572934/2/Jo%C3%A3o%20Misael%20da%20silva%20Brossa_Turma%202016.pdf> Acesso em: 28 out. 2020.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

BUSETTO, Áureo. **Ensino sobre a TV: preâmbulo de uma pesquisa**. In: PINHO, Sheila Z.; SAGLIETTI, José R. C. (Org.). Núcleos de Ensino. São Paulo: Editora UNESP, 2005, v. 1, p. 215-231.

BUSETTO, Áureo. Em busca da caixa mágica: o Estado Novo e a televisão. **Revista Brasileira de História**. v. 27, p. 177-196, 2007.

BUSETTO, Áureo. **História plugada e antenada: estudos históricos sobre mídias eletrônicas no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

CASTELLS, Manuel. **Redes de Indignação e Esperança**. Movimentos sociais na era da Internet. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CAVALHEIRO, C. B.; TEIVE, G. M. G. Movimento Escolanovista: três olhares. XVI Congresso Nacional de Educação – Educere, Paraná, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Pontifca Universidade Católica do Paraná, 2013, p. 21775-21787. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/7135_4344.pdf> Acesso em: 10 fev. 2021.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor. Onde fica a autoridade do historiador no universo digital? In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. (Org.). **Que história pública queremos?** 2ed. Belo Horizonte: Letra & Voz, 2018, v. 1, p. 169-174.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor; TEIXEIRA, A. P. T. (Org.). **História pública e divulgação de história**. 1. ed. Belo Horizonte: Letra & Voz, 2019. v. 1. 160p .

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**. 93-112, 2001. Disponível em: https://www.faneesp.edu.br/site/documentos/revista_historia_regional39.pdf Acesso em: 10 fev. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

D'ANCONA, Matthew. **Pós-verdade: a nova guerra contra os fatos em tempos de fakenews**. Tradução: Carlos Szlak. Barueri-SP: Faro Editorial, 2018.

DELACROIX, Christian; DOSSE, François; GARCIA, Patrick. **Correntes históricas na França: séculos XIX e XX**. Traduzido por Roberto Ferreira Leal. Rio de Janeiro: Editora FGV; São Paulo: Editora Unesp, 2012.

DELLAMORE, Carolina; AMATO, Gabriel; BATISTA, Natalia (orgs.). **A ditadura na tela: o cinema documentário e as memórias do regime militar brasileiro**. Belo Horizonte: Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2018.

DOSSE, François. **A história**. Bauru - SP: Edusc, 2003.

DIAS, Luciana Fernandes. **A Leste de Bucareste: Cinema, História e Memória na sala de aula**. 128 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <[file:///C:/Users/regin/Downloads/LUCIANA%20FERNANDES%20DIAS%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20MESTRADO%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/regin/Downloads/LUCIANA%20FERNANDES%20DIAS%20-%20DISSERTA%C3%87%C3%83O%20MESTRADO%20(1).pdf)> Acesso em: 28 out. 2020.

DREIFUSS, René. **1964, a conquista do Estado: ação política, poder e golpe de classes**. Petrópolis – RJ: Vozes, 1981.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200014> Acesso em: 3 ago. 2020.

FAORO, Raymundo. **A República Inacabada**. São Paulo: Editora Globo, 2007.

FAVERO, Rute Vera Maria; FALLER, Bianca; ROSA, Janine. Redes sociais e educação: um possível encontro. In: Seminário Nacional de Inclusão Digital, 5, 2018, Passo Fundo, RS. **Anais...** Passo Fundo, RS, 2018. Disponível em: <https://www.upf.br/_uploads/Conteudo/senid/2018-artigos-completos/179380.pdf> Acesso em: 15 jan. 2021.

FEBVRE, Lucien. **Combates pela história**. Lisboa, Presença, 1989. Disponível em: <http://graduacaohistoria.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/131/2017/03/GHT00414-Hist%C3%B3ria-e-a-Escrita-da-Hist%C3%B3ria-Denise-Rolleberg-.pdf> Acesso em:

10 fev. 2021.

FERREIRA, Jorge; GOMES, Ângela de Castro. **1964: o golpe que derrubou um presidente, pôs fim ao regime democrático e instituiu a ditadura militar no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FERRO, Marc. O Filme: uma contra-análise da sociedade. In.: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs). **História, novos problemas**. 4. ed. R.J.: Francisco Alves Editora, 1995, p.199-215.

FICO, Carlos. **O Grande Irmão: da operação brother Sam aos anos de chumbo – o governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

FRAZÃO, Dilva. Biografia de Leandro Narloch. **Ebiografia**, 2016. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/leandro_narloch/> Acesso: 13 out. 2020.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar, escrever, esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.

GASKEL, Ivan. História das imagens. In.: BURKE, Peter. (Org.). **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

GASPARI, Elio. **A ditadura Envergonhada**. São Paulo: Cia das Letras, 2002.

_____. **A Ditadura Encurralada**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 6. Ed, 2008.

GINZBURG, Carlo. **Relações de Força – História, prova, retórica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício**. Tradução Rosa Freire d'Aguiar e Eduardo Brandão. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

GUIMARÃES, Selva. Cinema e ensino de história. **Revista do arquivo público mineiro**. Vol. 45, jan./jun. 2009, pp. 151-158. Disponível: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11433>> Acesso em: 3 ago. 2020.

HABERMAS, Jürgen. **A ética da discussão e a questão da verdade**. São Paulo: Martins fontes, 2007.

HAGEMEYER, Rafael Rosa. **História & audiovisual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

JENKINS, Keith. **A História Repensada**. São Paulo: Contexto, 2001.

KLEINE, Denise Quitzau. **Cinema e Ensino de História**: propostas para uma abordagem da pluralidade cultural nas séries finais do Ensino Fundamental. 135 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação) — Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em:

<file:///C:/Users/regin/Downloads/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Denise%20Quitza
u%20Kleine%20-%20ProfHist%C3%B3ria%20-%20UFRGS%20-
%202016%20(4).pdf > Acesso em: 28 out. 2020.

KORNIS, Mônica Almeida. A Rede Globo e a construção da história política brasileira: o processo de retomada democrática em Decadência. In: ABREU, A. A. (org.). **A democratização no Brasil**: atores e contextos. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

KORNIS, Mônica Almeida. **Ficção televisiva e identidade nacional**: o caso da Rede Globo. In: MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos; SALIBA, Elias Thomé; CAPELATO, Maria Helena. (Org.). **História e cinema**: dimensões históricas do audiovisual. São Paulo: Alameda, 2007, p. 97-114.

KORNIS, Mônica Almeida. **Cinema, televisão e História**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

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

KRANENSKI, Mauro “Abranches”; PETRILÁK, Vladimír. **1964**: o elo perdido — O Brasil nos arquivos do serviço secreto comunista. Campinas, SP: VIDE Editorial, 2017.

LE GOFF, J. (Org.). **A Nova História**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? Os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele R.; ROVAI, Marta G. de Oliveira (org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 31-52.

LOUREIRO, R; DELLA FONTE, S.S. Revisionismo histórico e o pós-moderno: indícios de um encontro inusitado. **Impulso**, Piracicaba (SP), 20(49), 85-95, jan.-jun. 2010. Disponível em <www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/291> Acesso em 8. Ago. 2020

MACIEL, Lício; NASCIMENTO, José Conegundes do (orgs.). **Orvil**: tentativas de tomada do poder. Brasília: Schoba, 2012.

MALERBA, Jurandir. A história e os discursos: uma contribuição ao debate sobre o realismo histórico. **Locus**, Juiz de Fora, v. 12, n. 11, 2006.

MALERBA, Jurandir. “Os historiadores e seus públicos: desafios ao conhecimento histórico na era digital”. **Revista Brasileira de História**, vol. 37, n. 74, 2017.

MANZATO, A. J.; SANTOS, A. B. **A elaboração de questionários na pesquisa**

quantitativa. Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível: <http://www.inf.ufsc.br/~vera.carmo/Ensino_2012_1/ELABORACAO_QUESTIONARIOS_PESQUISA_QUANTITATIVA.pdf> Acesso: 07 out. 2020.

MAUAD, Ana Maria; LOPES, Marcos. História e Fotografia. In.: CARDOSO, Ciro F.; VAINFAS, R. (Orgs). **Novos Domínios da História.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 263-281.

MELO, C. T. V. de. (2013). O documentário como gênero audiovisual. **Revista Comunicação&Informação**, 5(1/2), 25-40. Disponível em:<<https://revistas.ufg.br/ci/article/view/24168>> Acesso em: 8 ago. 2020.

MELLO, Patrícia Campos. **A máquina do ódio:** notas de uma repórter sobre fake News e violência digital. São Paulo: Cia. das Letras, 2020.

MENESES, Sônia. Ditadura, Democracia e Esquecimento: 1964 - o acontecimento recalçado e a ascensão do Jornal Folha de São Paulo como canal da democracia. **Tempo e Argumento**, v. 05, p. 39-71, 2013.

MENESES, Sônia. **Livros, leitores e internautas:** os guias da história e os embates pelo passado através da mídia. In: ALMEIDA, Juniele R. de; MENESES, Sônia (org.). História Pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018.

MOLINA, Ana. Ensino de História e Imagens: possibilidades de pesquisa. In.: **Domínios da Imagem.** Londrina, v.1, n.1, p. 15-29, 2007. Disponível em:<<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/dominiosdaimagem/article/view/19265/4691>> Acesso em: 09Jan. 2021.

MORETTIN, Eduardo Victorio. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. **História Questões & Debates**, Curitiba, ano 20, n. 38, p. 11-42, 2003. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/2713/2250>> Acesso em: 09 jan. 2021.

MOTTA, Rodrigo. O golpe de 1964 e a ditadura nas pesquisas de opinião. **Tempo Revista do Departamento de História da UFF**, v. 20, p. 1-21, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tem/v20/pt_1413-7704-tem-1980-542X-2014203627.pdf> Acesso em: 15 abr. 2021.

MOTTER, Maria Lourdes. A telenovela: documento histórico e lugar de memória. **Revista USP.** São Paulo, v. 48, n.dez-fev, p. 74-87, 2001. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/32893/35463>> Acesso em: 09 jan. 2021.

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassaneze (org.). **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2005. p. 235-289.

NAPOLITANO, Marcos. **1964:** história do regime militar brasileiro. São Paulo: Contexto, 2014.

NASCIMENTO, M. I. M.; CLARK, J. V.; BONATO, N. M. C.. Do Presentismo ao Hipercriticismo. **Revista HISTEDBR**. Campinas - SP, 2001. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/doc4_1.pdf> Acesso em: 09 jan. 2021.

NICOLAZZI, Fernando. **2019 - O Brasil Paralelo entre o passado histórico e a picanha de papelão**. Sul21, Porto Alegre-RS, 07 de abril. de 2019. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2019/04/2019-o-brasil-paralelo-entre-o-passado-historico-e-a-picanha-de-papelao-por-fernando-nicolazzi/>> Acesso em: 07 dez. 2020.

NICOLAZZI, Fernando. **A história da ditadura contada pelo Brasil Paralelo**. Sul21, Porto Alegre-RS, 23 de março. de 2019. Disponível em: <<https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2019/03/a-historia-da-ditadura-contada-pelo-brasil-paralelo-por-fernando-nicolazzi/>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

NORA, Pierre. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>> Acesso em: 09 jan. 2021.

OGASSAWARA, J. S.; BORGES, Viviane Trindade. O historiador e a mídia: diálogos e disputas na arena da história pública. **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA (ONLINE)**, v. 80, p. 1-23, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26359203003>>. Acesso em: 3. Ago. 2020.

OLIVEIRA, Lisbeth. Cinema e história. In: **Revista Comunicação & Informação**, v. 5, n. 1/2, 2002. p.129-135. Disponível em: <<https://www.brapci.inf.br/index.php/res/download/80859>>. Acessado em: 8 ago. 2020.

OLIVEIRA, M.L F. de. **Metodologia científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração** Catalão: UFG, 2011. Disponível em: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/567/o/Manual_de_metodologia_cientifica_-_Prof_Maxwell.pdf> Acesso em: 09 jan. 2021.

OLIVEIRA, Maria Olívia de Matos; PESCE, Lucila. (Org.). **Educação e Cultura Midiática**. Salvador: Eduneb, 2012, v. I, p. 193-212. Disponível em: <https://portal.uneb.br/eduneb/wp-content/uploads/sites/73/2017/05/Educao_e_Cultura_Midiatica_Volume_I.pdf> Acesso em: 09 jan. 2021.

OLIVEIRA, Nice Rejane da Silva. **Cinema e Ensino de História na Escola Graça Aranha em Imperatriz – MA**. 112 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) —Câmpus Universitário de Araguaína, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2018. Disponível em: <<<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/431024/2/Cinema%20e%20Ensino%20de%20Hist%C3%B3ria%20na%20Escola%20Gra%C3%A7a%20Aranha%20em%20Imperatriz%20-%20MA.pdf>>> Acesso em: 28 out. 2020.

OLIVEIRA, N. A. S. de. História e Internet: conexões possíveis. **Revista Tempo e Argumento**, [S. l.], v. 6, n. 12, p. 23 - 53, 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180306122014023>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

PALETTA, Francisco Carlos; MUCHERONI, M. L. O desenvolvimento da WEB 3.0: Linked Data e DBPEDIA. **PRISMA.COM**, v. 25, p. 73-90, 2014. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002678477.pdf>> Acesso em: 18 abr. 2021.

PEREIRA PINTO, Arthur Gibson. **Super-heróis e Ensino de História, um Guia Visual**: sugestões didáticas para o uso de filmes da Marvel e DC na sala de aula. Rio de Janeiro, 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de História, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/regin/Downloads/Arthur%20Gibson%20%20Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Completa.pdf> Acesso em: 07 out. 2020.

PINTO, Jonas. **A Hipótese-Cinema**: Escola, Produção Audiovisual e Ensino de História. 159 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) — Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2019. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/572966/2/Jonas%20Tadeu%20A%20Pinto_%20Turma%202016.pdf> Acesso em: 28 out. 2020.

PIRES, Eloíza Gurgel. A experiência audiovisual nos espaços educativos: possíveis interseções entre educação e comunicação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 1. p. 281-295, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.journals.usp.br/ep/article/view/28231/30063>> Acesso em: 3 ago. 2020.

PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina PiumbatoInnocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia & Ciência da Informação**, n. 2, v. 10, p. 53-66, 2012. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896/pdf_28 Acesso em: 09 jan. 2021.

QUEM SOMOS NÓS. **Café História**, Brasília, 18 de jan. de 2008. Disponível em: <<https://www.cafehistoria.com.br/about/>> Acesso em: 05 jan. 2021.

RANZI, Serlei Maria Fischer. Cinema e aprendizagem em História. In: História & Ensino: **Revista do Lab. de Ensino de História** | UEL, Londrina, v. 08, 2002. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12494>> Acesso em: 3 ago. 2020.

REIS, Daniel Aarão. **Ditadura e Democracia no Brasil**: do Golpe de 1964 à Constituição de 1988. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

RODRIGUES JÚNIOR, Osvaldo. **Manuais de didática da história no Brasil (1997-2013): entre tensões e intenções**. Tese (Doutorado em Educação) Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 163. 2015. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/41810/R%20-%20T%20-%20OSVALDO%20RODRIGUES%20JUNIOR.pdf?sequence=2&isAllowed=y>> Acesso em: 10 fev. 2021.

SANTHIAGO, Ricardo. Duas palavras, muitos significados: alguns comentários sobre a história pública no Brasil. In: ALMEIDA, Juniele R.; MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo (org.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016. p. 23-36.

SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. Martins Fontes: São Paulo, 1995.

SILVA, H. R.; Charles Seignobos. In: Jurandir Malerba. (Org.). **Lições da história - o caminho da ciência no longo Século XIX**. Porto Alegre: FGV Editora / EdUPUCRS, 2010, v. 1, p. 375-391.

SIMIAND, François. **Método Histórico e Ciência Social**. Bauru - SP :Edusc, 2003.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Vida e morte da ditadura: 20 anos de autoritarismo no Brasil**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1984.

SOUZA, Éder Cristiano de. O Uso do Cinema no Ensino de História: Propostas Recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica. **Palmas: Revista do Curso de História de Araguaína**, [S.l.], v. 4, abr. 2015.

SOUZA, Éder Cristiano de. Cinema, Cultura histórica e didática da História: repensar a relação entre filmes e conhecimento histórico. **Rth**, v.12, n. 2, p. 202-229, 30 dez. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/teoria/article/view/33425/17701>> Acesso em: 15 jan. 2021.

SORLIN, Pierre. Televisão: outra inteligência do passado. In: NÓVOA, Jorge, FRESSATO, SoleniB. ; FEIGEILSON, Kristian (Orgs.). **Cinematógrafo: um olhar sobre a História**. Salvador, UDFBA; São Paulo: Ed. da UNESP, 2009, pp. 41-60.

SOTANA, Edvaldo C. Golpe civil-militar, imprensa escrita e a fabricação da memória: considerações sobre a atuação do jornal O Globo (1964 e 2013). In.: VIEIRA, Thaís Leão. **Diálogos e relações de poder**. [E-book]. São Paulo: Verona, 2015b.

_____. A TV Morena em páginas impressas: vestígios do noticiário sobre a chegada da televisão no estado de Mato Grosso. **História Revista**, v. 23, n. 2, p. 115 - 136, 2019a.

_____. João Goulart nas páginas d'O Estado de Mato Grosso (1961-1964). **Revista Tempo e Argumento**, [S.l.], v. 11, n. 26, p. 402 - 430, abr. 2019b. ISSN 2175-1803. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/2175180311262019402>>. Acesso em: 12 ago. 2020

_____. Integração Nacional por antenas de TV e a transmissão do Jornal Nacional para Cuiabá (1976). **Domínios da Imagem**. V. 14, n. 26, 2020a.

_____. Telenovela & Ensino de História. **Outros Tempos**, vol. 17, n. 29, 2020b.

STONE, Lawrence. O ressurgimento da narrativa reflexões sobre uma nova velha história. **Revista de História**, n.2/3, IFCH, UNICAMP, 1991.

_____. El resurgimiento de la narrativa: reflexiones acerca de una nueva y viejahistoria. In: _____. **El pasado y el presente**. México: Fondo de Cultura Económica, 1986 [1979], p. 95-120. Disponível em: <file:///C:/Users/regin/Downloads/kupdf.net_lawrence-stone-el-pasado-y-el-presentepdf.pdf> Acesso em: 15 jan. 2021.

TORRES, Michelle Márcia Cobra. História e literatura: reflexões teóricas. **História, histórias**, vol. 8, nº 15, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/328030088.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2020.

TRAVERSO, Enzo. **O passado, modos de usar**: história, memória e política. Lisboa, Edições Unipop, 2012. Disponível em: <https://kupdf.net/download/o-passado-modos-de-usar-enzo-traverso_5bf6853be2b6f5ae2edf5d58_pdf> Acesso em: 07 dez. 2020.

VELLOSO, R. V. O ciberespaço como ágora eletrônica na sociedade contemporânea. **Ciência da Informação**, v. 37, p. 103-109, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ci/v37n2/a08v37n2.pdf>> Acesso em: 14 mar. 2021.

VERÍSSIMO, Marcos Paulo. A Constituição de 1988, vinte anos depois: Suprema Corte e ativismo judicial “à brasileira”. **Revista Direito GV**. Vol. 8, São Paulo: Fundação Getúlio Vargas/, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rdgv/v4n2/a04v4n2.pdf>> Acesso em: 09 fev. 2021.

VIDAL-NAQUET, Pierre. **Os Assassinos da Memória**: um Eichmann de papel e outros ensaios sobre o revisionismo. Campinas, SP: Papirus, 1988.

WHITE, H. **Meta-História**: A imaginação Histórica do século XIX. 2.ed. São Paulo: Editora da USP, 2008.

ANEXO 1 – Roteiro para Leitura de produto audiovisual. (Material didático)

Reginaldo Lourenço do Nascimento



*Roteiro para
leitura de
produto
audiovisual.*



Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

N244r Nascimento, Reginaldo.
Roteiro para leitura de produto audiovisual / Reginaldo Nascimento. -- 2021
18 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Edvaldo Correa Sotana.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Mato Grosso, Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História, Cuiabá, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Ensino de História. 2. Revisionismo histórico. 3. Negacionismo. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
de acordo com os dados fornecidos pelo (a)
autor (a).

**Permitida a reprodução parcial ou total,
desde que citada a fonte.**

Sumário

Apresentação.....	IV
Um pouco sobre a história do cinema.....	V
Revolução do mundo comunicativo.....	VII
Internet no Brasil!.....	VIII
Consumo de audiovisual por demanda.....	VIII
O Sucesso do streaming: a ameaça ao monopólio televisivo?.....	IX
Os meios de comunicação e a História na esfera pública.....	X
Por uma história democratizada e acessível.....	XI
O Fascínio pelo passado e os riscos de uma história entretenimento.....	XI
História como entretenimento.....	XII
Revisionismo histórico nas mídias digitais.....	XIII
Como fazer leitura de vídeos que estamos consumindo na internet?.....	XIV
Consultando outras fontes.....	XV
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	XVI

Apresentação

Professor (a),

O Material didático desenvolvido no mestrado Profissional em Ensino de História, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), que você conhecerá logo em sequência, tem por finalidade o seu uso como um roteiro para leitura de produtos audiovisuais divulgados na internet. Especificamente, tomará como exemplo o documentário produzido e divulgado pela empresa Brasil Paralelo e intitulado *1964 – O Brasil entre armas e livros*. Assim, apesar de construído a partir de um produto específico, esperamos o presente material auxiliie na análise outros vídeos veiculados na internet.

Para isso, conhecer a história do cinema e o ofício do historiador no processo de seleção, recorte e análise das fontes se faz muito importante. Além disso, é fundamental que tenhamos ciência de como a internet impacta na forma como nos comunicamos e nos relacionamos com o mundo a nossa volta. Até mesmo para compreendermos como o

ciberespaço se transformou em um ambiente de consumo, produção e divulgação de audiovisuais, muitos deles, trabalhando com temáticas sobre a história. E esse é o ponto que iremos trabalhar nesse material didático.

Além de tratar do ofício do historiador, também trataremos dos efeitos socioculturais produzidos pelos filmes. O cinema, como você irá ver, é responsável por profundas mudanças na forma como as pessoas se relacionam com a realidade. Esse processo se aprofundará com a revolução no universo comunicativo provocado pela internet. Há, também, nesse material, algumas informações sobre a chegada da internet no Brasil e o crescimento, nos últimos anos, dos serviços de streaming. Em seguida, o material avança para reflexões pertinentes acerca da relação existente entre história e mídia, potencializando a difusão da história no espaço público e a materialização de um campo denominado história pública.

Adiante, será apresentado alguns canais que trabalham com conteúdos sobre história nas mídias digitais. Seguindo dentro

dessa dinâmica, serão ofertadas algumas orientações de como se fazer uma leitura crítica de produtos audiovisuais, contendo algumas indicações para análise de um filme/documentário. Nossa sugestão, é que o professor trabalhe *1964 – O Brasil entre armas e livros* com as indicações apresentadas, no nono ano do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio. É interessante também, que o professor leve em consideração o trabalho com recortes temporais. No caso específico desse documentário, para se trabalhar o contexto que leva ao golpe militar, é aconselhável que se utilize entre os 50 min e 1 hora e 11 minutos do documentário, a não ser que o professor vise tratar de outras questões. Por fim, constam algumas sugestões de fontes e indicação de leituras.

Com base nos dados e informações apresentadas, esperamos fomentar uma reflexão sobre os riscos da história como mero entretenimento, as possíveis relações que podem ser estabelecidas entre produtos audiovisuais e internet, assim, como o revisionismo histórico nas mídias digitais.

Aprendendo a ler: Um pouco sobre a história do cinema e filmes e documentários.



*Créditos da imagem: medium.com Acessado em: 18/07/2020

O século XX ficou marcado pelo domínio da imagem. Porém, o cinema, quando surgiu, no ano de 1895, ainda não possuía uma característica ou identidade própria, pois esteve, naquele momento, vinculado com outras manifestações culturais – cartuns, teatro popular, dentre outros. (MASCARELLO, 2006)

Os aparelhos que projetavam filmes surgiram como uma novidade dentre as tantas que apareceram no final do século XIX. Eram exibidas em circos, em encontros científicos e nas famosas exposições universais. De 1895 até 1915, filmes pareciam um produto curioso, com máquinas que produziam e mostravam “fotografias em movimento” – muito distante do que representaria para o mundo. Podemos dizer que o cinema, como conhecemos, é produto de diversas experiências, não apenas de projeções de imagens, mas de divertimento popular, de entretenimento e cultura. (MASCARELLO, 2006).

Você sabe como trabalha um historiador?

De acordo com a historiadora Circe Bittencourt (2008) o historiador, no processo de reconstrução da história, tem como peça fundamental o uso de documentos como a fonte primordial para o desenvolvimento do seu trabalho. Documentos são matéria-prima e a base pela qual a história é escrita.

Dessa maneira, podemos definir a história como a ciência que, por meio de documentos, analisa os fatos e os personagens ao longo do tempo. É claro que, as experiências vividas também ofertam ao historiador base para as suas análises.

Mas você sabia que qualquer vestígio humano pode ser tomado como um documento? Pinturas rupestres, atas, cartas, jornais, fotografias, testemunho oral, ou mesmo, um produto audiovisual são exemplos de documentos.

Segundo Fernando Mascarello (2008), não existiu um único inventor do cinema. Ao contrário, ocorreu uma convergência de diversos inventos que se constituíram como fundamentais para formar o cinema. Dentre algumas dessas invenções, está o quinetoscópio de Edison e o cinematógrafo dos irmãos Lumière.

O empresário Thomas A. Edison, juntamente com uma equipe de técnicos, em New Jersey, criou uma máquina para produzir fotos em movimento.

Lanterna Mágica (Projetores de imagem)



*Crédito da imagem: Wikipédia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lanterna_m%C3%A1gica
Acesso em: 22/07/2020

Dessa forma, no ano de 1891, o quinetoscópio estava pronto. Através do quinetoscópio era possível assistir a uma pequena tira de filme, onde apareciam imagens em movimento de animais, bailarinas, dentre outros. Já no ano de 1895, os irmãos Louis e Auguste Lumière promoveram uma exibição do cinematógrafo em Paris, um equipamento de projeção que era capaz de rapidamente captar a sequência de diversas imagens. (MASCARELLO, 2006)

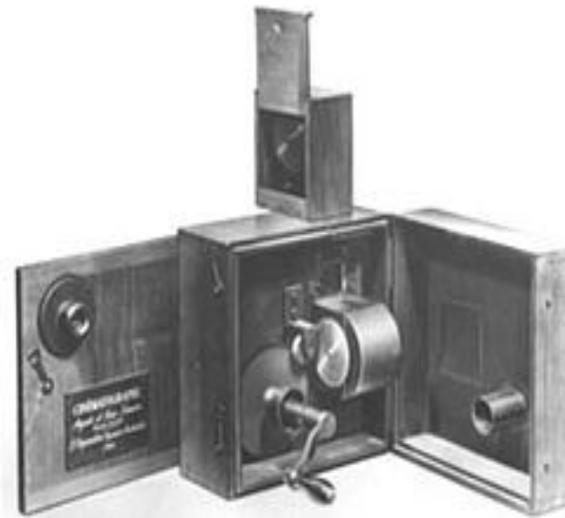


Ilustração de um cinematógrafo. *Créditos da imagem: [Shutterstock](#) e [Everett Historical](#)

Você sabia?

“Os filmes são uma continuação na tradição das projeções de lanterna mágica, nas quais, já desde o século XVII, um apresentador mostrava ao público imagens coloridas projetadas numa tela, através do foco de luz gerado pela chama de querosene, com acompanhamento de vozes, música e efeitos sonoros. Muitas placas de lanterna mágica possuíam pequenas engrenagens que permitiam movimento nas imagens projetadas. O uso de mais de um foco de luz nas apresentações mais sofisticadas permitia ainda que, com a manipulação dos obturadores, se produzisse o apagar e o surgir de imagens ou a sua fusão. (MASCARELLO, 2006, p. 18)

O cinema como entretenimento

Nickelodeon Craze

Os Nickelodeon surgiram em 1905, quando empresários do ramo do entretenimento passaram a financiar a produção de filmes. Diferentemente dos teatros e cafés nos quais os filmes eram divulgados inicialmente, esses preferiam espaços maiores, uma espécie de teatro, que coubesse o maior número de pessoas possível. (MASCARELLO, 2006)

Nickelodeon



*Crédito da imagem: Copyright expired. As pre-1946 Canadian image, alsopublicdomain in United States.

Cinema, Cultura e Sociedade.

O cinema enquanto um produto que se situa em um determinado tempo-espaço, traz consigo uma relação indissociável com o contexto histórico em que foi produzido. Assim, talvez o filme contenha mais dados sobre a realidade em que foi produzido, do que propriamente do período histórico que visa encenar. E é justamente um dos fatores que o tornam um documento histórico valioso.

O cinema possui um impacto social e cultural extremamente valioso. Segundo Rafael Hagemeyer (2012, p. 15-16 Apud LACERDA e FOLLIS, 2016, p. 03) explica-se pelo fato de que, através do som e da imagem, produz uma relação indissolúvel com a realidade, sendo muitas vezes difícil mensurar onde uma coisa começa e a outra termina. Tal poder possibilita às pessoas se verem representadas, inclusas e dignificadas. O cinema, por essa ótica, torna-se uma importante ferramenta de transformação social. Se, por um lado, pode gerar transformação social e representatividade cultural, pode, também, instrumentalizar e servir a propósitos de alienação em massa,

como destacado nas teorias dos filósofos da Escola de Frankfurt.

Entretanto, é importante abandonarmos qualquer olhar de superioridade analítica sobre o cinema e os produtos audiovisuais e encarmos que elas são partes integrantes da sociedade. Mais do que isso, compreender que quem consome o filme não pode ser representado como passivo, pois, ao absorver as informações do filme, o sujeito histórico as relaciona com suas próprias experiências e dá sentido único e autônomo ao que assiste.

E, com o advento da internet, novas possibilidades surgiram para produção, divulgação e consumo de produtos audiovisuais.

Revolução do mundo comunicativo

A internet surgiu no contexto da Guerra Fria, criada pelos estadunidenses, a partir de experimentações na década de 1960. Ela posteriormente se expandiria para as universidades norte-americanas e depois para

o continente europeu, chegando ao Brasil na década de 1980. (CARVALHO; ARITA; NUNES, 1999)

A internet possibilita múltiplas formas de comunicação, criando uma linguagem interativa, composta pela conexão de mídias, o que gera condições de uma ampla troca de informações num cenário multicultural. Em diferentes plataformas, a internet possibilita reunir diversas modalidades de produtos que mobilizam som, imagem e texto. (CARVALHO; ARITA; NUNES, 1999)

Internet no Brasil!

O processo de implantação da internet no Brasil pode ser caracterizado como tendo duas fases. A primeira, entre os anos de 1988 e 1995 através da ação do Estado (Ministérios, Rede Nacional de Pacotes e Embratel) que cuidou da construção da infraestrutura necessária para o funcionamento da internet com vistas a atender as necessidades da comunidade acadêmica.

Já o segundo momento, a partir de 1995, acontece junto à privatização do sistema de telecomunicações no Brasil. Ali, seriam criadas as condições de acesso e conteúdo em rede. (CARVALHO; ARITA; NUNES, 1999)

Consumo de audiovisual por demanda

A Revolução provocada pelo Streaming mudou os hábitos de consumo de produtos audiovisuais.

O Streaming é um serviço de transferência de dados pela internet que, sem a necessidade de baixar ou armazenar arquivos, proporciona assistir vídeos e ouvir músicas de forma instantânea. Entre os mais populares serviços de streaming disponibilizados hoje, no mercado, estão o Youtube, Netflix e Spotify. (MAXCAST, 07/06/2018)

YOUTUBE

A maior plataforma de vídeos do Mundo

O youtube nasceu no dia 14 de fevereiro de 2005 pelas mãos de Chad Hurley, Steve Chan e Jawed Karim. No entanto, no início do século XXI as coisas eram muito diferentes. Os vídeos eram compartilhados por e-mail, porém com baixa qualidade, devido ao limite de transferência de dados; também eram compartilhados por sites. Se compararmos com atualmente, era reduzido o número de vídeos e os que existiam levavam um tempo muito maior para serem baixados.

Assim, o youtube permitiu o surgimento de uma nova forma de se comunicar auxiliando naquilo que ficou conhecido como cultura digital, além de possibilitar o nascimento de influenciadores digitais, assim como os famosos “memes”. (TECMUNDO, 11/07/2017)

O que é cultura digital?

A proliferação de tecnologias do âmbito digital, como a internet, computadores e dispositivos móveis, produziram novas formas de se relacionar, pensar, produzir e de se comunicar com o mundo. Um entrelaçamento do espaço físico com o digital. (ALMEIDA:SILVA. 2011)

No livro *Youtube e a Revolução digital*, Joshua Green e Jean Burgess (2009), explicam o fenômeno que o youtube dentro do campo da comunicação. Para eles, o sucesso do youtube reside em uma convergência de pessoas de áreas distintas que conduziram um projeto trocando experiências e conhecimentos que acabaram por produzir um dos maiores fenômenos do entretenimento atual. Vamos conferir o que os autores ressaltam: “O fascínio da imagem atinge seu

ápice quando nós somos a própria mensagem. Talvez por isso o YouTube seja um irresistível local dessa enorme ágora virtual que, independentemente dos seus problemas e formatos, permite a cada um ser a própria mídia, celebridades do nosso cotidiano.” (GREEN; BURGUESS, 2009, p. 09)

Como podemos ver, a autonomia proporcionada pelo youtube nos ajuda entender o processo pelo qual o consumidor ou telespectador pode abandonara condição de passividade e se tornar ativo no processo de produção e ressignificação de conteúdos.

O Sucesso do streaming: a ameaça ao monopólio televisivo?

De acordo com a revista Exame está cada vez mais comum assistir a séries e outros conteúdos somente disponibilizados por streaming, como é o caso da Netflix. A partir dos dados indicados ao lado, podemos perceber que a televisão vem perdendo

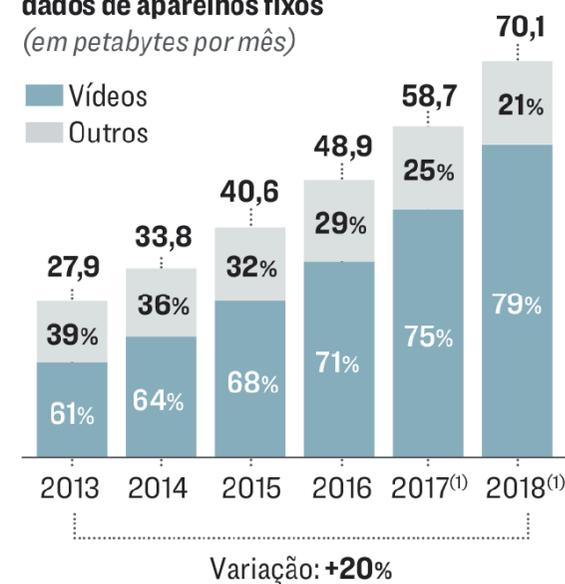
audiência nos últimos anos, cedendo terreno cada vez mais para as plataformas digitais. (EXAME, 07/09/2017).

E como fica a relação de consumo audiovisual entre a TV e a Internet?

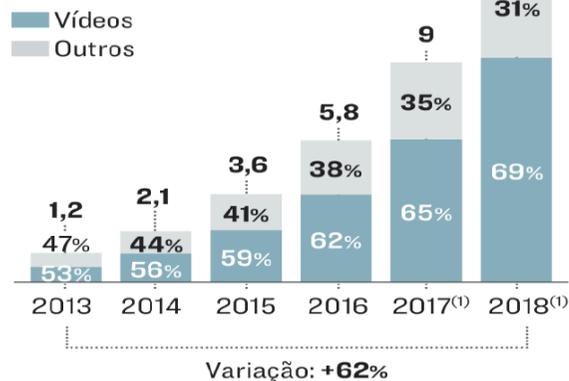
TUDO PELA REDE

A popularização dos vídeos sob demanda domina o tráfego de dados na internet e afeta a TV tradicional

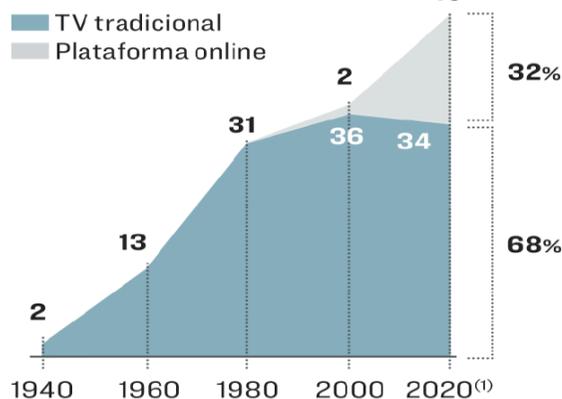
Tráfego global de dados de aparelhos fixos (em petabytes por mês)



Tráfego global de dados de aparelhos móveis
(em petabytes por mês)



Média de consumo de vídeos no mundo
(em número de horas por semana)



(1) Previsão Fontes: BCG e RIA

Os meios de comunicação e a História na esfera pública.

Outro aspecto que chama atenção com a internet é a ampliação das possibilidades para divulgação de uma infinidade de temas e assuntos. Dentre eles, a história. Temáticas históricas sempre foram muito abordadas pelo jornalismo, cinema e televisão. Com o advento da internet, isso se tornou ainda mais popular. Dessa maneira, séries e documentários com enredos históricos têm audiência alavancada na rede (OGASSAWARA; BORGES, 2019). Seria uma forma de praticar a história pública?

Vamos entender o que é história pública?

Podemos definir História Pública como aquela não produzida no meio acadêmico e que possui outros agentes, além do historiador de formação, na sua produção e divulgação. Assim, atuam jornalistas, artistas,

cinastas, dentre outros. Sua produção atende à demanda do público mais amplo. (MAUAD; ALMEIDA; SANTHIAGO, 2016)

A disseminação de novos meios de comunicação potencializou o debate na esfera pública, o que é o caso da internet, que possibilitou aos indivíduos serem mais do que consumidores, tornando-os também produtores e divulgadores de conteúdos com enredo histórico – blogs, youtubers, portais e muito mais. Isso diversifica e contribui para uma produção mais heterogênea, pois apresenta perspectivas de outras áreas, expediente que pode contribuir com o enriquecimento do debate e o nosso conhecimento. ((MAUAD; SANTHIAGO; BORGES, 2018)

No entanto, de acordo com Jill Liddington (2011) a definição de História Pública não é tão simples como pode parecer e nem existe apenas uma explicação para o seu desenvolvimento. A internet, de fato, diversificou e democratizou o acesso e a produção de conhecimentos sobre o passado.

Contudo, não se pode colocar na conta da internet o nascimento da História Pública.

Sua origem está ligada a uma condição sócio-econômica dos formados na área de História, nos anos 1970, dos Estados Unidos. Dessa forma, a história produzida para além dos muros da academia era uma necessidade mercadológica para a escassez de empregos no ramo. (LIDDINGTON, 2011, p. 34)

Jill Liddington (2011) chama atenção também para o fato de que a palavra “história pública” pode possuir e representar algumas dezenas de significados, a depender do contexto e espaço onde se reproduz. De modo geral, é importante ter a consciência, que não se pode reduzir a história pública a um simples fazer não acadêmico de conhecimentos sobre o passado. A história pública é o movimento que se preocupa com as formas de história que são democratizadas e que são consumidas pelas amplas audiências. Ou seja, a história pública também é acadêmica, tanto que, historiadores de formação, produzem história pública a partir do momento que direciona a sua produção

para públicos mais amplos e com outras finalidades. Por fim, ela não é menos importante e nem deixa de ser acadêmica; apenas se desenvolve atendendo outras demandas de consumo do passado.

Nesta prática, existem riscos e problemas que devem ser colocados. Por exemplo, uma história que se preocupa mais com formato para atrair audiência do que com os procedimentos utilizados para tratar do passado. (OGASSAWARA; BORGES, 2019)

Por uma história democratizada e acessível.

Podemos entender por história democratizada, aquela que pertence a todos independente de qualquer tipo de limitação do campo social, uma história acessível é também uma ferramenta de fortalecimento da cidadania. Em um mundo marcado pela constante renovação no campo das mídias, é preciso garantir a ampla divulgação de conteúdos históricos, bem como o respeito e a

possibilidade de diálogo para enriquecer e democratizar o conhecimento, produzindo uma história acessível, permitindo ao povo ser conhecedor do seu próprio passado. (ALBIERI, 2011, p.25 Apud OGASSAWARA; BORGES, 2019, p.39)

O Fascínio pelo passado e os riscos de uma história entretenimento

A história sendo reproduzida unicamente como entretenimento nos filmes pode afetar a forma como o público enxerga o passado, o que pode gerar uma deturpação da história ou dificultar a construção de uma consciência histórica. ((ROSESTONE, 2010, p. 17 Apud OGASSAWARA; BORGES, 2019, p.39)

Abaixo, um filme que pode ajudar a compreender um pouco da discussão sobre negar acontecimentos do passado.

O filme *Negação* (DENIAL), produzido no de 2017, traz a história da historiadora Deborah Lipstadt, conceituada pesquisadora que foi processada por David Irving, historiador não acadêmico. Este se sentiu difamado por Lipstadt, quando ela demonstrou, em seu livro, que ele negava o holocausto de forma deliberada e orientado por fins ideológicos e políticos.

Vale à pena conferir:



*Créditos da imagem: AdoroCinema

O interesse público sobre a história no Brasil, é um produto da internet?

Em um contexto marcado pela necessidade de memória, logo após o fim da ditadura civil-militar e, anos depois, em 2011, a implantação da Comissão Nacional da Verdade gerou uma demanda social para esclarecimentos dos acontecimentos ocorridos durante o período ditatorial. A partir dessas duas demandas, a história em conjunto com outras áreas, passou a ter um interesse popular mais efetivo. (DELGADO; FERREIRA, 2013 Apud OGASSAWARA; BORGES, 2019, p.40)

História como entretenimento

A história produzida no âmbito das novas mídias, de acordo com Ogassawara e Borges (2019) no que se refere ao espaço público, conta com duas problemáticas – a

produção de uma história voltada unicamente para o atendimento das audiências e o seu consumo enquanto um produto de mero entretenimento.

Qual o papel do historiador e do professor em relação a essas novas demandas sociais, no que tange a história como um produto amplamente debatido no espaço midiático e, ainda mais preciso, nas plataformas digitais? Poderíamos dizer que a autoridade do historiador se perdeu nesse processo? Segundo o historiador Bruno Leal Pastor (2018) a autoridade do historiador não desapareceu, ela apenas disputa nessa arena com uma multiplicidade de outros agentes e discursos.

Nesse sentido, cabe ao historiador e ao professor tomarem para si a responsabilidade de moderador, daquele que prepara o aluno e a sociedade em geral para se relacionar com o produto audiovisual de forma crítica e reflexiva para além do consumo do audiovisual como entretenimento, lazer ou diversão. É preciso conduzir os alunos a

serem autossuficientes na leitura desses produtos.

O que é Revisionismo negacionista?

Pegando um trecho do artigo “O Negacionista e o problema da legitimidade da escrita sobre o passado” escrito pelo Prof. Dr. Luiz Edmundo de Souza Morães (2011):

“os negacionistas oferecem ao público receptor um pseudopassado, ou seja, uma narrativa com afirmações falsas sobre um tempo passado”

Revisionismo histórico nas mídias digitais.

Como vimos até aqui, a utilização de da internet apresenta pontos positivos como a democratização e acessibilidade à informação. Contudo, também apresenta novos desafios aos historiadores. Com toda essa amplitude, o historiador perdeu espaço e diversos personagens passaram a produzir, nas

plataformas digitais, muitas vezes, uma história com interesses em aplacar audiências ou mesmo, uma história deformada deliberadamente para o atendimento de interesses políticos e ideológicos de quem a produz. No Brasil, existem diversos canais, portais e plataformas digitais que produzem e veiculam conteúdo histórico ou ficções com enredo histórico. É o caso do *Guia Politicamente Incorreto*, lançado em 2009, do jornalista Leandro Narloch. Outro exemplo que pode ser utilizado é o youtuber Felipe Castanhari, do canal intitulado Nostalgia, funcionando no youtube desde o ano de 2017. Esses são dois exemplos de canais que produzem, de forma irreverente, episódios sobre história. (OGASSAWARA; BORGES, 2019)

Outro exemplo de produção de conhecimento histórico nas novas mídias digitais é o *Portal Brasil Paralelo*, criado no ano de 2016, em Porto Alegre, por um grupo partidário da direita-liberal. Através da produção de “vídeo-documentário educacional”. O grupo atua através do facebook, de um site próprio e,

principalmente, pelo youtube. (PASTOR, 2018)

Você reconhece as imagens a seguir?

Canal Nostalgia



*Crédito da imagem: Youtube (Canal Nostalgia)

Guia Politicamente Incorreto



*Crédito da imagem: Wikipédia

Mais um exemplo bem sucedido, de agentes que produzem conteúdos sobre história para amplas audiências, é o jornalista Laurentino Gomes, que possui uma série de livros sobre relevantes acontecimentos da história política brasileira. A partir de uma linguagem simples e um enredo instigante, muitos passaram a buscar as obras de Laurentino, para saberem mais sobre a história do Brasil.



*Créditos da imagem: estante virtual

Como fazer leitura de vídeos que estamos consumindo na internet?

Ao analisarmos um documentário ou filme com enredo pautado na temática história, precisamos nos atentar para as questões técnicas e de produção de conhecimento, a fim de problematizarmos o que estamos consumindo.

É importante pontuar que consumir entretenimento não é necessariamente algo errado; e nem é disso que se trata a questão. O ponto é que podemos refletir criticamente sobre produtos audiovisuais que consumimos. Neste sentido, que tal realizarmos um primeiro exercício? Para tanto, vamos trabalhar com o documentário a seguir:

1964: O Brasil entre Armas e Livros:



*Crédito da imagem: youtube (Canal Brasil Paralelo)

Para leitura do audiovisual considere:

Após ler e discutir este material com a turma e assistir os xxx minutos iniciais do vídeo sugerimos a discussão das questões indicadas nas quatro dimensões abaixo:

A) Identificação do material:

- Em que plataforma/ suporte o vídeo está veiculado?
- É um filme de caráter ficcional?
- É um documentário?
- Quem é o autor? Ou quem são os autores?

B) Processo de produção:

- Quais fontes são utilizadas na produção do audiovisual?
- Documentos são utilizados?
- Existem entrevistas ou depoimentos? Quais?

C) Conteúdo:

- Como o tema trabalhado é abordado?
- Quais cenas você destaca? Por quê?
- Como você avalia a linguagem utilizada?
- E o enquadramento de câmeras utilizado na filmagem?
- Como você avalia figurinos e cenários utilizados?

D) Consumo:

- Além do vídeo, quais outras fontes você pode utilizar para estudar o tema em questão?
- Você costuma assistir filmes que tratam da história do Brasil? Se sim, quais já assistiu? Em qual local assistiu?

Consultando outras fontes

Consultar múltiplas fontes é de grande ajuda ao analisar informações acerca da história. Assim sendo, segue abaixo a indicação algumas indicações:

O documentário “O dia que durou 21 anos”, produzido e dirigido por Camilo Galli Tavares, em 1971, é excelente fonte audiovisual para refletirmos sobre o golpe civil-militar de 1964.



*Créditos da imagem: Cine Belas Artes. Disponível em: <https://www.belasartescine.com.br/filme-o-dia-que-durou-21-anos>. Acesso em: 18/01/2021. É possível encontrar o documentário pelo youtube. Link: <https://www.youtube.com/watch?v=ltawI64zBEo>

Outra fonte bastante interessante é o acervo “Memórias da Ditadura”, dirigido pelo Instituto Vladimir Herzog.

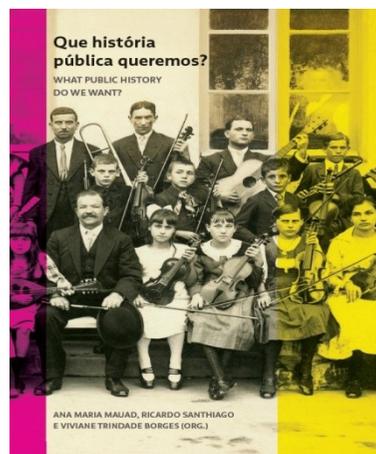


*Créditos da imagem: memórias da ditadura. Disponível em: <https://memoriasdaditadura.org.br/> Acesso em: 22/07/2020

Outra fonte que pode ser consultada é o site História da Ditadura. Procure acessar: <https://www.historiadaditadura.com.br>

Já livro “Que história pública queremos?” explica os desafios da história pública no mundo e trata da sua institucionalização no Brasil. Sua leitura é uma sugestão para se debater os pontos positivos e os obstáculos com relação à

história produzida e divulgada fora da academia.



Livro organizado por Ana Maria Mauad, Ricardo Santhiago e Viviane Trindade Borges.

Mas e o Livro didático?

Vídeos e internet não devem levar a desconsiderarmos os livros didáticos. Eles devem ser lidos criticamente como todos os produtos culturais.

No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC) e visa à aquisição e à distribuição de livros, de forma

gratuita, para ensino fundamental e ensino médio. O processo de escolha dos livros entregues às escolas públicas é democrático e se pauta na livre concorrência entre as editoras que produzem tal material; além da possibilidade de escolha por parte dos professores. (MAYNARD; MOURA, 2016)

Nos últimos anos, tem sido possível observar a inclusão de sites nos livros didáticos, muito embora esse processo não tenha ocorrido diretamente pelo crivo do MEC. Sendo assim, uma ação diretamente tomada pelas editoras e outros agentes envolvidos nas produções dos livros didáticos, tendo por finalidade adequar o livro didático às novas plataformas informativas.

É notório que tal processo é de elevada importância, pois aponta para fontes distintas e promove a manutenção da importância do livro didático no universo pedagógico, tendo em conta não apenas que parte relevante dos estudantes não possuem acesso à internet, mas pela qualidade e cuidado com que o livro didático é produzido. Portanto, o processo que interliga o livro ao mundo virtual é importante

e necessário, mas também é preciso cuidado e responsabilidade no processo em questão. (MAYNARD; MOURA, 2016). Afinal, sites, vídeos e livros devem ser sempre consumidos criticamente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURGUESS, Jean, GREEN, Joshua. **YouTube e a Revolução Digital**: como o maior fenômeno da cultura participativa está transformando a mídia e a sociedade. São Paulo: Aleph, 2009.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de; LUCCHESI, A. História Digital: Reflexões, experiências e perspectivas. In: MAUAD, Ana Maria; ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; SANTHIAGO, Ricardo. (Org.). **História Pública no Brasil**: sentidos e itinerários. 1ed. São Paulo: Letra e Voz, 2016, v. 1, p. 123-137.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. Onde fica a autoridade do historiador no universo digital?. In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade. (Org.). **Que história pública queremos?**. 2ed. Belo Horizonte: Letra & Voz, 2018, v. 1, p. 169-174.

COSTA, A. C. S. Indústria Cultural: revisando Adorno e Horkheimer. **Movendo idéias**. Belém, v. 8, p. 13-22, 2003.

KLEINA, Nilton. A história do youtube, a maior plataforma de vídeos do mundo. **Tecmundo**. [S.L.], 11 de Jul. de 2017. Disponível em: <<https://www.tecmundo.com.br/youtube/118500-historia-youtube-maior-plataforma-videos-do-mundo-video.htm>>. Acesso em: 23 de Jul. de 2020.

LACERDA, I. ; FOLLIS, R. O Cinema Como Forma de Compreender a Sociedade e os Simulacros de Baudrillard. **XXI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste**. São Paulo: Intercom, 2016. Disponível em:<<https://www.portalintercom.org.br/anais/>

[sudeste2016/resumos/R53-0573-1.pdf](https://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2016/resumos/R53-0573-1.pdf)>
Acesso em: 07 de Dez. de 2020.

LARBAC, Eduardo. Entenda qual a diferença entre serviços de streaming e livestream? **Maxcast**. [S.L.] 07 de Jun. de 2018. Disponível em: <<https://maxcast.com.br/blog/diferenca-entre-streaming-e-live-stream/>> Acesso em: 23 de Jul. de 2020.

LIDDINGTON, Jill. O que é história pública? Os públicos e seus passados. In: ALMEIDA, Juniele R.; ROVAI, Marta G. de Oliveira (org.). **Introdução à História Pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011. p. 31-52.

MASCARELLO, Fernando. **História do cinema mundial**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MAYNARD, Dilton C.S., MOURA, Luyse. Apontamentos sobre História digital: A Internet nos livros didáticos do pnd, 2015. **REVISTA LABIRINTO**, ANO XVI, VOL.24, N.1 (JAN-JUN), 2016, p. 1-20. Disponível em: <<file:///C:/Users/regin/Downloads/1793-6911->

[1-PB%20\(2\).pdf](#)>. Acesso em: 07 de Dez. de 2020.

MORAES, Luís Edmundo de Souza. O negacionismo e o problema da legitimidade da escrita sobre o passado. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**, ANPUH, São Paulo, junho 2011.

NUNES, A. F.; CARVALHO, J. M.; ARITA, C. H. A Política de Implantação da Internet no Brasil. In: XXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom, 1999, Rio de Janeiro - RJ. **Anais do XXII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - Intercom, 1999**.

OGASSAWARA, J. S.; BORGES, Viviane Trindade. O historiador e a mídia: diálogos e disputas na arena da história pública. **REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA (ONLINE)**, v. 80, p. 1-23, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26359203003>>. Acesso em: 3. Ago. 2020.

ROCHA, A. A.. **A Era de Ouro de Hollywood**: história e modo de produção da

indústria cinematográfica dos Estados Unidos (1910-1950). **COMUNICOLOGIA (BRASÍLIA)**, v. 12, p. 19-34, 2019.

SAGICAPRI. **história do cinema**. Disponível em: <<https://www.sagicapriprodutora.com.br/blog/a-historia-do-cinema-tudo-o-que-voce-precisa-saber-guia-completo-2>>. Acesso em: 23 de Jul. de 2020.

SALGADO, Eduardo. Como a revolução do streaming mudou as tvs e hollywood. **Revista exame**. [S.L.] 07 de Set. de 2017 alterado em 12 de Mar. De 2019. Disponível: <https://exame.com/revista-exame/como-a-revolucao-do-streaming-mudou-os-negocios-das-tvs/>. Acesso em: 23 de Jul. de 2020.