

# EPISTEMOLOGIAS E ENSINO DA HISTÓRIA

**Coord.**

Cláudia Pinto Ribeiro

Helena Vieira

Isabel Barca

Luís Alberto Marques Alves

Maria Helena Pinto

Marília Gago



CITCEM  
CENTRO DE INVESTIGAÇÃO E FORMAÇÃO  
CULTURA, ESPAÇO E MEMÓRIA

# FICHA TÉCNICA

## TÍTULO

Epistemologias e Ensino da História  
(XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica)

## COORDENAÇÃO

Cláudia Pinto Ribeiro  
Helena Vieira  
Isabel Barca  
Luís Alberto Marques Alves  
Maria Helena Pinto  
Marília Gago

## EDIÇÃO: CITCEM

Centro de Investigação Transdisciplinar «Cultura, Espaço e Memória»

## ISBN

978-989-8351-74-6  
Porto, 2017

*Trabalho cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) e por fundos nacionais através da FCT, no âmbito do projeto POCI-01-0145-FEDER-007460.*



## **LINGUAGENS CULTURAIS CONTEMPORÂNEAS EM EDUCAÇÃO HISTÓRICA: UMA ABORDAGEM SOBRE A LITERATURA E O CINEMA**

GIOVANA MARIA CARVALHO MARTINS  
REBECCA CAROLLINE MORAES DA SILVA  
MARLENE ROSA CAINELLI  
*Universidade Estadual de Londrina (UEL)*

**RESUMO:** Este artigo discute o uso de diferentes linguagens na Educação Histórica. Assim, analisamos abordagens teóricas que consideram a possibilidade do uso de cinema e literatura em sala de aula na disciplina de História, tomando tais recursos enquanto fontes para o ensino de diversos temas. Para isto, trazemos à discussão autores como Rüsen (2001) sobre consciência histórica, Siman (2004) sobre mediadores culturais e Barca (2004) sobre aula-oficina. O livro selecionado foi “Os Miseráveis” de Victor Hugo (1862), cujo contexto é o período pós-Revolução Francesa, e o filme escolhido foi “O menino do pijama listrado” (2008), situado na época do regime nazista na Alemanha. Assim, ponderamos que o trabalho com tais mediadores considera as múltiplas vozes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a formação de novos conhecimentos, pois cada aluno carrega sua bagagem cultural e, no diálogo com professor, colegas e fontes, pode sintetizar um conhecimento mais crítico e complexo. Além disto, salientamos que é necessário explorar recursos que permitam um trabalho satisfatório em sala de aula, e a literatura e o cinema são exemplos de fontes que podem proporcionar isto, além de integrar o conhecimento escolar com o cotidiano dos alunos por serem recursos que estão presentes em seu dia-a-dia.

**PALAVRAS-CHAVE:** *Educação Histórica, Cinema, Literatura.*

A humanidade sempre se utilizou de histórias para contar algo e, assim, transmitir algum tipo de conhecimento. Podemos citar o teatro grego, as fábulas, contos de fada, histórias medievais e parábolas cristãs, por exemplo. Pensando nisso, o presente artigo visa discutir o uso de diferentes linguagens culturais no ensino de História, especialmente da Literatura e do Cinema, levando em consideração que os modelos tradicionais de ensino da disciplina não são mais suficientes para as demandas contemporâneas dos alunos inseridos no mundo globalizado, visto que estes estão cercados por uma cultura histórica cada vez maior e mais diversificada que influi de maneira concreta em suas percepções acerca da História. Cabe enfatizar que este trabalho é uma revisão bibliográfica acerca do tema proposto: discorreremos sobre conceitos e questões pertinentes ao ensino de História, e nos utilizaremos de discussões ligadas à área de pesquisa da Educação Histórica. Relataremos uma experiência inicial envolvendo o uso de Cinema em sala de aula, visto que a pesquisa relacionada ao uso de Literatura se encontra em fase de discussões teóricas e ainda não dispomos de uma possibilidade de aplicação prática.

Educação Histórica é uma área de pesquisa que emergiu na década de 1970 em países como Inglaterra, Estados Unidos e Canadá; no Brasil e em Portugal, pesquisas com o mesmo intuito vêm se desenvolvendo nas últimas duas décadas (BARCA, 2001). Esta área de investigação tem como pressuposto teórico a natureza do conhecimento histórico e como pressuposto metodológico a investigação das ideias que são manifestadas “em e acerca da História” (BARCA, 2001: 13). Conforme Barca (2005), os pesquisadores

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

Desta maneira, para perceber qual é a melhor estratégia de aprendizagem para determinado público, é necessário verificar e analisar as ideias dos sujeitos sobre o assunto. Analisar as ideias históricas dos alunos leva à análise do pensamento histórico dos mesmos, pois busca-se aliar as estratégias de ensino a processos como

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

Em Educação Histórica, o estudo do desenvolvimento da consciência histórica é essencial, pois ao investigar as ideias dos indivíduos é possível analisar os sentidos que estes atribuem à História. Desta maneira, os indivíduos,

*tal como os historiadores, têm de compreender por que motivo as pessoas atuaram no passado de determinada forma e o que pensavam sobre a forma como o fizeram, mesmo que não entendam isto tão bem quanto os historiadores (LEE, 2003: 19).*

A consciência histórica advém da necessidade humana de se orientar no tempo. Segundo Estevão Martins, na apresentação do livro de Jörn Rüsen (2011), o pensamento rüseniano trabalha com a perspectiva de que a consciência histórica é expressa pelo discurso articulado em forma de narrativa. Esta consciência é desenvolvida através de uma dupla experiência: a escolar e a do contato com a “história”, que é o acúmulo no tempo de tudo aquilo que foi deixado pelos homens (seu legado) - este último contato acontece através do cotidiano, emoldurando as tradições, crenças, memórias, hábitos (cf. SCHMIDT, BARCA, MARTINS, 2011: 9). Complementando esta questão, Cerri (2001) afirma que, para Rüsen, a consciência histórica é uma

*[...] das condições da existência do pensamento: não está restrita a um período da História, a regiões do planeta, a classes sociais ou a indivíduos mais ou menos preparados para a reflexão histórica ou social geral (CERRI, 2001: 99).*

Assim, de acordo com Rüsen (2001):

*a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens. A consciência histórica enraiza-se, pois, na historicidade intrínseca à própria vida humana prática. Essa historicidade consiste no fato de que os homens, no diálogo com a natureza, com os demais homens e consigo mesmos, acerca do que sejam eles próprios e seu mundo, têm metas que vão além do que é o caso (RÜSEN, 2001 78-79).*

Temos, então, segundo o pensamento rüseniano, que a consciência histórica é algo inerente à condição humana, que está presente independente da formação ou período histórico em que se inserem as pessoas. O fato de os homens terem consciência da história se dá porque seu próprio agir é histórico (cf. RÜSEN, 2001: 79). O autor ainda argumenta que todo pensamento histórico é uma articulação da consciência histórica. Esta é a realidade “[...] a partir da qual se pode entender o que a história é, como ciência, e por que ela é necessária”. Trata-se de um “fenômeno do mundo vital”, uma forma de consciência humana intrinsecamente ligada ao cotidiano e à vida prática, com a qual os homens interpretam a experiência temporal de seu mundo e de si mesmos, de tal maneira que possam orientar sua vida prática no tempo (cf. RÜSEN, 2001: 56-57).

Concordamos, portanto, com a interpretação de Santos (2014), que afirma que se pode entender que o conceito de consciência histórica, nesta perspectiva,

*[...] seria a forma como os homens passam a entender as suas experiências de vida e as mudanças do mundo na evolução do tempo, para que possam se orientar, cotidianamente, na vida prática (SANTOS, 2014, p. 41).*

Ou seja, a partir do conhecimento histórico, as pessoas conseguem se localizar temporalmente, se identificar com seus pares e projetar suas ações futuras de maneira crítica e autônoma.

A respeito do já abordado sobre a necessidade humana de orientação temporal, conforme Schmidt (2015), alguns pesquisadores que trabalham com a Educação Histórica têm se preocupado com a relação entre aprendizagem histórica e o ensino de História, principalmente no que concernem “as metodologias de ensino em sala de aula e suas relações com a consciência histórica” (SCHMIDT, 2015: 44), a fim de relacionar os processos de ensino dos conteúdos com a consciência histórica de quem ensina e de quem aprende. Desta forma, as pesquisas mobilizam os conceitos substantivos (os conteúdos históricos, nazismo ou Revolução Francesa) e os conceitos de segunda ordem (que estão ligados à natureza do conhecimento histórico, como evidência, compreensão empática, significância, mudança em História, entre outros) (CAINELLI, 2012; BARCA, 2011).

Neste artigo, iremos discutir o uso de cinema e literatura em sala de aula, tendo em vista que são duas linguagens com as quais os alunos têm muito contato no cotidiano e que podem, inclusive, ser usadas pelo professor em atividades concretas no ambiente escolar – não sendo, portanto, fontes distantes ou inacessíveis.

A metodologia de trabalho para esta discussão do uso de fontes em sala de aula é baseado no modelo de aula-oficina, em conformidade com Barca (2004). Neste modelo de aula,

*[...] o aluno é efetivamente visto como um dos agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas, diversificadas e intelectualmente desafiadoras, são realizadas por estes e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (BARCA, 2004: 132).*

As aulas, portanto, são organizadas por temas com objetivos a serem atingidos por meio do debate em sala de aula, levando em consideração a bagagem prévia de conhecimentos trazida pelos alunos. Conforme a autora, a aula deve ter os seguintes passos: 1) Interpretação de fontes: momento em que os estudantes têm a oportunidade de ler as fontes, cruzar dados, selecionar para confirmação ou refutação de hipóteses; 2) Compreensão contextualizada: momento para compreender situações sociais em diferentes espaços temporais, buscando conectar com suas atitudes no tempo presente e também buscando novas hipóteses para serem avaliadas; 3) Comunicação: momento em que os alunos compartilham suas ideias e compreensões a respeito das experiências humanas ao longo do tempo (BARCA, 2004).

A aula-oficina é um modelo que se opõe à aula tradicional (chamada “aula-conferência” por Barca), em que o aluno é tido como tábula rasa (uma folha de papel em branco), receptáculo

do conhecimento passado pelo mestre-professor, que também deve ser conferencista. Este modelo de aula expositiva, segundo Pais (1999), não é considerado pedagogicamente correto entre os profissionais ligados à Educação - contudo, ainda é largamente praticado (cf. PAIS apud BARCA, 2004: 132).

Neste ínterim, concordamos com a necessidade de o professor de História se atentar para o planejamento e execução de aulas que sejam significativas e proveitosas para seus alunos, que não podem ser vistos como meros receptáculos em branco do conhecimento a ser adquirido. Cada um carrega consigo conhecimentos prévios adquiridos através da cultura histórica na qual todos estamos inseridos, e isto deve ser levado em consideração para que os conteúdos que estão sendo ensinados e aprendidos façam sentido para o aluno, de maneira que ele os identifique na sua vida prática e para que seja desfeita a noção da História enquanto disciplina que exige somente decorar uma série de nomes e datas. Sobre os conhecimentos prévios, Aisenberg (1994) aponta que

*todo novo conhecimento se origina a partir de conhecimentos anteriores. Os conhecimentos anteriores (quer dizer, as teorias e noções já construídas) funcionam como marco assimilador a partir do qual se outorgam significados a novos objetos de conhecimento. Na medida em que se assimilam novos significados a este marco, este mesmo vai se modificando, se enriquecendo. É assim que passamos de um estado de menor conhecimento a outro de maior conhecimento. Daqui deriva o sentido pelo qual é necessário levar em consideração os conhecimentos prévios nas atividades de ensino: estes conhecimentos constituem o marco assimilador a partir do qual os alunos outorgam significados aos conteúdos escolares. (AISENBERG, 1994: 138)*

É neste sentido que buscamos estruturar as análises realizadas neste trabalho: através da escolha de duas linguagens culturais contemporâneas muito comuns na vida dos estudantes, a literatura e o cinema, que também são parte da cultura histórica fora do âmbito escolar, pretendemos abordar o conhecimento histórico de uma forma não tradicional, seguindo o modelo de aula-oficina acima abordado.

Tais linguagens podem ser utilizadas como mediadores culturais, que, de acordo com Lana Mara Siman (2004), compõem a dialogia da sala de aula. Trabalhar as fontes como mediadores é considerar as múltiplas vozes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, entre elas as vozes dos alunos e o que eles pensam a respeito, colocando-os como agentes do conhecimento. Isso possibilita a formação de novos conhecimentos, pois cada aluno traz consigo sua bagagem cultural e, no diálogo com os colegas e com o professor, pode sintetizar um conhecimento mais complexo do que poderia se o trabalho com a fonte fosse unívoco. Siman (2004) aponta o pressuposto

[...] *de que a construção e apropriação do conhecimento no interior da escola não se processa diretamente entre o sujeito e o objeto a ser conhecido. Entre esses existe a ação mediadora do professor, a ação mediada da linguagem, de signos e de ferramentas (SIMAN, 2004: 82).*

Em outras palavras, reiterando o que já foi acima dito, o conhecimento em sala de aula não se processa somente através do contato do aluno com o objeto a ser conhecido, pois tanto o professor quanto o ambiente e o cotidiano que envolvem o aluno terão seu papel no processo de aprendizagem, devendo-se levar em consideração também a cultura histórica na qual o aluno está inserido e os conhecimentos prévios que carrega consigo.

É essencial pontuar que

*muito mais cedo do que supomos os alunos adquirem experiências, representações e modos de pensar não só por intermédio da escola, mas igualmente e, por vezes de forma predominante, nas vivências familiares, da vida na cidade, ou seja, por meio da memória social de sua coletividade ou de outros veículos difusores da memória social, tais como a mídia. Essas experiências, representações e modos de raciocinar podem ser tanto facilitadoras da aprendizagem – quando em continuidade com os novos conhecimentos históricos a serem apropriados – quanto dificultadores, quando em ruptura em relação a esses (SIMAN, 2004: 84).*

Desta maneira, o professor trabalha constantemente com a desconstrução e reconstrução do conhecimento histórico, de maneira a problematizar e levar o aluno ao pensamento crítico. Siman (2004) também pontua que é necessário que o professor inclua mediadores culturais em suas aulas para que o ensino de História seja bem aproveitado ao longo da vida escolar. Tais mediadores são objetos da cultura material, visual ou simbólica que, desde que devidamente trabalhados de acordo com os procedimentos de produção do conhecimento histórico, possibilitam a construção do conhecimento pelos alunos, fazendo com que seja possível “imaginar” o não-vivido através de fontes em diversos suportes (cf. SIMAN, 2004: 88). É neste sentido que propomos o desenvolvimento do trabalho com as linguagens culturais escolhidas, já que tanto o cinema quanto a literatura são linguagens culturais que podem contribuir enormemente para o aprendizado em sala de aula.

Outra ideia norteadora do trabalho é a defendida por Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt (2004) de que o aluno tem a possibilidade de efetivar suas próprias ideias sobre o mundo social, sem a necessidade de se tornar simplesmente um receptor passivo das informações trazidas pelo professor. Com isto, pretendemos analisar, neste trabalho, as abordagens teóricas que levam em conta o uso de cinema e literatura em sala de aula. As fontes em questão são o livro “Os Miseráveis”, escrito e publicado originalmente por Victor Hugo em 1862 e o filme “O menino do pijama listrado”, cuja estreia se deu em 2008, tendo sido dirigido por Marc Herman e baseado no livro homônimo escrito por John Boyne.

## AS OBRAS E SEUS CONTEXTOS

Entendemos que é imprescindível analisar o contexto histórico-social de cada obra, levando em consideração a abordagem que será feita: a análise da fonte na História ou a análise da História na fonte. Para o livro, utilizaremos a primeira abordagem, da fonte na História, abordando o contexto e a época em que ela foi escrita, enquanto para o filme, será a segunda, da História na fonte, em que analisaremos as questões históricas que o filme representa, relacionadas ao nazismo no século passado, mesmo que o filme tenha sido produzido recentemente. Assim, o contexto de produção de “Os Miseráveis” nos permite entender a realidade em que vivem muitos personagens, que refletem também pessoas e situações que poderiam ser verídicas naquela época - precisamente, o pós-Revolução Francesa, durante o governo napoleônico na França (Victor Hugo escreve em um período posterior ao exposto em seu livro). Quanto ao filme, a História é representada no contexto da Alemanha nazista, permeada pelo antissemitismo já estabelecido, pela adoração ao *führer* e culminando no genocídio empreendido, por vezes entendido como intencional e por vezes como Solução Final.

O livro aqui trabalhado é um drama escrito na forma de romance, cheio de intertextos, fragmentos da história da França do século XIX e opiniões humanistas, e optamos por trabalhar com a versão original, tendo em mente, porém que esta inspirou muitas versões, desde quadri-nhos até filmes (cf. GOMIDE, 2014: 65). Sobre isto, o autor Lefevre, citado por Aguiar (1996), afirma que o valor intrínseco de uma obra literária não é suficiente para garantir sua sobrevivência ao longo dos séculos – os ensaios, antologias, adaptações para cinema e teatro, histórias literárias, traduções e demais reescrituras são elementos que ajudam a criar a imagem da obra junto ao público e são, também, responsáveis pela reputação do escritor (cf. AGUIAR, 1996: 158).

A obra foi escrita em um contexto histórico bastante conhecido: o período posterior à Revolução Francesa. Trata-se de um tema da História Contemporânea muito discutido e estudado até os dias de hoje devido à sua enorme influência e consequências que se estenderam para muito além dos territórios franceses, cujos ecos chegam mesmo a nossa sociedade contemporânea. A revolução aqui mencionada foi um processo social, político e econômico que teve seu início em 1789 - a historiografia coloca como data inicial o 14 de julho de 1789, quando os revoltosos tomaram a famosa prisão política parisiense, a Bastilha, buscando não apenas presos políticos e armas, mas também munição, no caso, pólvora. Porém, trata-se de um processo muito maior, cujos ideais se disseminaram e influenciaram mudanças em diversas partes do mundo. Ela foi motivada por muitos fatores, como o déficit fiscal da França à época,

a crise agrícola, a sociedade que ainda se conservava fortemente ligada aos moldes do Antigo Regime, com enormes diferenças sociais e privilégios para os nobres. As ideias advindas do Iluminismo, de pensadores como Voltaire, Montesquieu, Rousseau também influenciaram os revolucionários. Todo este processo, em resumo, culminou com o Golpe de Estado que levou Napoleão Bonaparte ao poder.

Além disto, os proprietários de terra que eram herdeiros da aristocracia do Antigo Regime ou membros da alta burguesia dominavam a sociedade rural, enquanto a grande burguesia levava uma vida similar à da nobreza. É a mesma época em que houve a expansão da industrialização que, na França, se iniciou em 1820 e chegou a uma situação de industrialização plena em 1870 (cf. LANGA LAORCA, 1990: 19).

O capitalismo europeu vivia momentos de expansão em meados do século XIX. Porém, como vemos bem retratado em *Os Miseráveis*, a série de mudanças ocorridas no século XIX no contexto europeu, seja na questão econômica ou nas formas de poder, não significaram mudanças imediatas nas formas de vida da população mais pobre, que ainda permanecia marginalizada, com muitas pessoas vivendo em situação de miséria e a justiça sendo um tema complexo, criando o cenário propício para muitas revoltas neste século. Ribeiro (2014), na apresentação do livro escolhido, afirma que as lutas sociais começaram, no universo retratado por Victor Hugo, a surgir na cena pública. Antes disto,

[...] elas apareciam a reboque de outros movimentos. Constituíram o desdobramento radical da Revolução Inglesa, a de 1640, ou da Revolução Francesa, de 1789. Porém, com a década de 1830, elas acontecem por conta própria (RIBEIRO in HUGO, 2014: 26).

Este é o cenário escolhido por Victor Hugo para dar vida a Jean Valjean, Fantine, Cosette, Marius e outros personagens que se ligam à história destes de uma maneira ou de outra ao longo da trama.

Os principais pontos retratados na obra são a pobreza e miséria extremas em que viviam os desfavorecidos na França à época do pós-Revolução Francesa. A principal parte da obra se desenrola entre a Batalha de Waterloo (1815) e os motins de junho de 1832. O protagonista, Jean Valjean, começa sua história após passar 19 anos na prisão por ter roubado um pedaço de pão para alimentar sua família. Ele leva consigo um “passaporte amarelo”, que é a identificação de que já havia estado preso nas galés e isso faz com que, chegando faminto e sem abrigo ao povoado de Digne, ninguém queira lhe prestar ajuda, mesmo que ele tenha dinheiro. Mas Valjean encontra no bondoso bispo Myriel uma luz, que lhe dá abrigo e comida. Pela manhã, Valjean intenta roubar os candelabros de prata do bispo e, mesmo assim, Myriel os dá de presente

e pede a Valjean que os use como início de uma vida nova e boa. A partir de então, o ex-prisioneiro, que era um homem bom, mas transformado em bruto pelo tempo que passou preso, começa a repensar sua vida e se transforma em uma pessoa boa e compassiva, de maneira que o livro trata da “queda de Jean Valjean ao inferno social e sua redenção moral” (FERRER apud GAMBOA, 2013: 714, tradução nossa).

São muitas as possibilidades de trabalho do livro enquanto fonte em aulas de História. De acordo com Abud, Silva e Alves (2010), seu uso no ensino de História torna possível o desenvolvimento de uma série de habilidades tanto pelos alunos quanto pelo professor, pois, trabalhando juntos, podem identificar e discutir qual o tempo e as representações contidas na obra trabalhada. É possível então trazer à baila a mentalidade de uma época que nem sempre está presente em textos de caráter historiográfico, de maneira que a Literatura também pode proporcionar um diálogo com o pensamento dos homens no tempo, mesmo que suas narrativas sejam permeadas por elementos de caráter ficcional (cf. ABUD; SILVA; ALVES, 2010: 55). Em suma, os livros podem se apresentar como ricas fontes no trabalho histórico na escola, desde que devidamente abordados pelo professor, que precisa ter em mente que a Literatura não pode ser usada como mera ilustração de determinados conteúdos propostos, mas sim deve trazer ao ambiente da sala de aula a possibilidade de construir o conhecimento histórico baseado em análises e no desenvolvimento da criticidade.

O filme escolhido tem um total de 94 minutos, desde a apresentação até os créditos finais, que são usados para contar a história de uma família (marido, mulher e um casal de filhos), cujo cotidiano é permeado pelos temas da Segunda Guerra Mundial, o que indica que a história do filme se passe entre 1939 e 1945. Neste âmbito, a história é conduzida de maneira a representar o empreendimento da Solução Final para os judeus da Alemanha. Vale lembrar que, aqui, a palavra representação é usada no sentido proposto por Chartier (1991), ou seja, o filme não tem pretensão de reconstruir a História e, portanto, não deve ser visto como espelho do real, mas sim como um mediador que mostra, através de uma imagem presente (no caso, uma imagem em movimento), um objeto ausente. Considerando isto, o filme é a imagem representacional do objeto-História.

Ressalta-se que, na abordagem do contexto explicitado no filme, não nos interessa aprovar ou reprovar o tema “nazismo”, que é representado na película através da história de uma família, mas sim abordá-lo enquanto um processo histórico que, por mais absurdo que possa parecer, contém uma lógica interna de funcionamento e que deve ser estudada e abordada, pois,

conforme Souza (2014) é um tema importante para os jovens e influencia no modo como veem a História e como agem no presente.

Conforme Hannah Arendt (2012), a história do antissemitismo como sendo de ódio aos judeus faz parte da história das relações entre judeus e gentios desde a dispersão judaica. (p. 18), quando eram acusados de ‘deicídio’, ou seja, pela morte do Cristo. Esse pensamento persistiu até o século XIX, quando surgiram as teorias raciais que passaram a embasar o ódio aos judeus, tomando caráter de racismo - a partir desse momento eram considerados como uma raça inferior e, por isso, indignos do tratamento dispensado aos arianos. Daniel Goldhagen (1997) aponta que não havia consenso sobre o porquê de os judeus serem nocivos à sociedade e também não havia linearidades nas justificativas dadas a essa característica. Sobretudo, os alemães aparentemente concordavam entre si que judaicidade e germanidade não podiam conviver e que, além disso, a judaicidade era inimiga da germanidade, o que tornava necessária a segregação e exclusão.

Com a ascensão do Partido Nazista, a popularidade de Hitler era grande, de modo que até os mais céticos eram contagiados com o entusiasmo que o partido provocava. “Muitos alemães estavam sinceramente convencidos de que chegara a hora do renascimento nacional” (STACKELBERG, 2002: 167). Roseman (2003) diz que a segregação e confinamento dos judeus foi defendida pelo Partido Nazista desde sua fundação e, ainda, que essa prática poderia ser particularmente eficaz em tempos de guerra, partindo do entendimento de que os judeus teriam compactuado com os inimigos na Primeira Guerra, poderiam, assim, mantê-los como reféns. No entanto, o autor diz que esse pensamento na década de 1920 não implica nas câmaras de gás da década de 1940. O Estado nazista se aproveitou de todo esse imaginário vigente e articulou os mitos a seu favor, tanto da superioridade da raça ariana quanto da culpabilidade dos judeus de todos os males que a Alemanha enfrentava. As ações do nazismo se pautavam na suposta necessidade do povo alemão reestabelecer sua dignidade.

Sobre o extermínio em massa de judeus - entre outras minorias; ressaltamos este grupo, pois é o representado no filme escolhido -, Stackelberg (2002) aponta duas linhas de pensamento sobre a “ideia” do genocídio: a primeira é a intencionalista, que defende ter sido tudo planejado, e a segunda é a funcionalista, que aponta o genocídio como solução final por não haver mais onde concentrar os judeus. Existe uma delimitação em três etapas para o extermínio ocorrido no regime nazista, sendo eles: Primeira etapa (1933-1938): exclusão dos judeus alemães de todos os tipos de convívio social, econômico e político; Segunda etapa (1938-1941):

Em 1938 o programa de arianização se intensificou - aumento dos *pogroms* antissemitas (massacres organizados), aumento dos guetos e campos de concentração e de trabalho forçado; e Terceira etapa (1941-1945): solidificação da metodologia de extermínio em massa nos campos de concentração. Roseman (2003) complementa dizendo que não é possível pelas evidências afirmar se o plano de extermínio era preexistente ou se as ordens foram mudadas conforme o decorrer das “necessidades”, pois os registros oficiais e particulares não trazem informações concretas para afirmar uma ou outra posição; o que se faz são inferências e interpretações do que há registrado, podendo ou não condizer com os acontecimentos.

## O USO DE LITERATURA E CINEMA EM SALA DE AULA

Sobre o uso de mediadores culturais no ensino de História, entendemos que tem se tornado cada vez mais necessário buscar formas que permitam um trabalho satisfatório em sala de aula. Utilizando a Literatura ou o Cinema como fonte, a História não se preocupa em investigar se as representações do passado contida no livro ou filme e criada pelo escritor ou diretor estão de acordo com a historiografia, e também não se limita a buscar informações históricas do romance pesquisado. Seu objetivo é elucidar a mentalidade da época (cf. ABUD; SILVA; ALVES, 2011: 46). Desta feita,

*o ensino de História pode utilizar a Literatura para discutir com os alunos como os autores literários constroem as representações de um passado (i)memorial ou mesmo de um futuro ficcional para dialogar com seu presente. Além disso, é um meio para estudar os diferentes discursos apresentados num tempo, o erudito e o popular, o conservador e o progressista, o reacionário e o revolucionário [...] (ABUD; SILVA; ALVES, 2011: 46.)*

O uso de textos literários em sala de aula não é uma novidade - inclusive há nos currículos das escolas brasileiras aulas de literatura vinculadas ao ensino de Língua Portuguesa. Porém, neste artigo, visamos discutir sobre o uso de literatura enquanto fonte, vinculado às aulas de História. Segundo Engel (2008), isto também não se constitui novidade e a literatura pode se apresentar como uma forma rica e eficaz para a construção, juntamente com os alunos, de uma história viva e significativa, que rompa com a velha imagem da disciplina como um saber inútil e ultrapassado (cf. ENGEL et al, 2008: 10). Em adição a isto, podemos citar a autora Langa Laorga (1990), que afirma que

*o texto literário, para o historiador, não é uma ilustração da exposição histórica, mas é em si mesmo uma fonte de investigação que deve-se saber manejar e saber também quando é necessário recorrer a ela. A validade da fonte literária se mostra inegável na hora de analisar temas da história social, detalhes da vida cotidiana ou tendências de mentalidades coletivas (LANGA LAORGA, 1990: 32, tradução nossa).*

Para realizar este trabalho em sala de aula, ou mesmo para que se desenvolvam pesquisas que versam sobre a literatura, é imprescindível ter em mente que os textos literários, enquanto fontes, são produtos de seu tempo, e que o olhar que o historiador volta sobre eles também está carregado da temporalidade em que o próprio pesquisador está inserido. De acordo com Neves (1985),

*historiador não é um arqueólogo da documentação, mediador neutro entre a verdade da fonte e a verdade da História, mas sim aquele que é capaz de formular uma problemática e construir uma interpretação em que reconhece o encontro de duas historicidades: a sua própria e a da documentação que utiliza (NEVES apud ENGEL et al, 2008: 11).*

Em complemento a esta ideia, Ribeiro (2000) salienta que “um livro do qual não se fala, que não se lê, não existe enquanto Literatura” – ele existe sim enquanto objeto material, porém não está inserido nesta dinâmica que é a Literatura, de maneira que “[...] será inevitável negar-lhe, no contexto contemporâneo, existência histórica e social” (RIBEIRO, 2000: 99). Estamos, portanto, diante de dois temas que não podem ser dissociados do contexto em que são estudados: a História é feita pelos historiadores que imprimem em seus objetos de estudo as suas próprias historicidades, e a literatura é escrita por autores que deixam nela as marcas de seu tempo, e lida por leitores que leem à luz do contexto em que estão inseridos. Cabe salientar, segundo Santos (2014), que uma obra literária não é, e não deve ser tomada como reflexo fidedigno de uma sociedade em determinado tempo e espaço (cf. SANTOS, 2014: 37) - ela está sim permeada por elementos que refletem o tempo histórico de seu autor, mas não tem intenção de ser um retrato fiel do mesmo.

Os filmes em sala de aula podem contribuir para os conhecimentos dos alunos, desenvolvendo imagens que permitam uma ideia de reconstrução - no sentido de levar o aluno a imaginar o não vivido diretamente (e não no sentido de trazer de volta o passado, como acreditavam alguns dos primeiros teóricos sobre o uso do cinema no ensino). Duarte (2009) aponta que o cinema - a imagem em movimento - cria ilusão de realidade e, ainda, “carregam as marcas de como a humanidade representa (imagina) sua história” (DUARTE, 2009: 75). Assim, deve realizar observações que os levem a pensar de forma crítica em relação ao filme e, para isso, o papel do professor é de ser um “orientador de um processo em que o filme se torna objeto de reflexão e estudos” (SOUZA, 2012: 81).

Napolitano (2009) aponta que o uso do cinema nas escolas favorece a integração entre a experiência escolar e a experiência cotidiana, tendo em vista que a indústria cinematográfica produz filmes a todo vapor, os quais chegam até os alunos e professores de maneiras diversas.

Além disso, ao levar esta linguagem cultural para o ambiente escolar, possibilita-se o desenvolvimento da participação ativa da cultura “e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados [...]” (ALMEIDA, 2001 apud NAPOLITANO, 2009: 12). Isso porque, como já mencionamos, os espectadores têm seus conhecimentos prévios, sua bagagem cultural; todas as suas experiências de vida e também a forma como enxerga o mundo influenciam no modo como eles se relacionam com a linguagem fílmica e no modo como a interpreta (cf. DUARTE, 2009: 54). A interpretação do filme, conforme Duarte (2009), é o modo como os espectadores atribuem significado à narrativa do que assistiram, ou seja, uma “articulação entre informações e saberes construídos em nossa experiência de vida e as informações e saberes adquiridos na experiência com os artefatos audiovisuais” (DUARTE, 2009: 60).

Tendo consciência do caráter de comunicador de massa e de obra coletiva, é necessário que se leve em conta a imersão que os filmes provocam nos seus espectadores - imersão em seu contexto político, social e também psicológico. Duarte (2009) aponta que o vínculo entre o espectador e a película se dá no momento em que o primeiro se identifica com o segundo, de alguma maneira se reconhece nas personagens que estão sendo representadas. Almeida (2001) lembra que

*o cinema é sempre ficção, ficção engendrada pela verdade da câmera [...] o espectador nunca vê cinema, vê sempre filme. O filme é um tempo presente, seu tempo é o tempo da projeção (ALMEIDA, 2001 apud NAPOLITANO, 2009: 14).*

Levando em consideração as ideias de Barca (2004) sobre a aula-oficina, que é a forma de trabalho em sala de aula aqui considerada, o professor deve atuar como “investigador social e organizador de atividades problematizadoras” (BARCA, 2004: 133), orientando o trabalho com os filmes para que a experiência fílmica na escola seja diferenciada da que ocorre fora de seus muros. O professor pode propor leituras que busquem um objetivo mais ambicioso do que mero lazer ou ilustração de algo já dito,

*fazendo uma ponte entre emoção e razão [...] incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar (NAPOLITANO, 2009: 15).*

Assim, o professor deve planejar sua atividade tendo alguns tópicos essenciais em vista: as possibilidades técnicas e organizativas, ou seja, a estrutura necessária para a atividade fílmica; a articulação com três categorias básicas da relação ensino-aprendizagem escolar - conteúdo, habilidades e conceitos; e a abordagem conforme a faixa etária e etapa de aprendizagem,

levando em consideração os valores socioculturais da turma (para não haver bloqueio pedagógico por choque cultural). (cf. NAPOLITANO, 2009: 16-20).

Conforme Magalhães e Alfacede (2011), os alunos precisam ser educados a ver o filme, é necessário ler e refletir sobre os elementos que são apresentados, adotando uma atitude crítica, combatendo o analfabetismo visual, ou seja, agregando ferramentas para orientar e estimular a capacidade dos alunos de realizar análises críticas. Assim, o professor trabalharia com os alunos o filme como um documento histórico, devendo realizar observações que os levem a pensar de forma crítica em relação ao filme. Conforme Napolitano (2009), esse exercício permite também o aprimoramento do olhar do estudante no que diz respeito a sua visão sobre o consumo de bens culturais. O professor deve propor leituras sobre o filme apresentado, ampliando o leque de possibilidades dos alunos, com uma ponte entre emoção e razão, formando espectadores mais exigentes e críticos.

Conforme Duarte (2009),

*se o domínio dos códigos que compõem a linguagem audiovisual constitui um **poder** em sociedade que produzem e consomem esse tipo de artefato, é tarefa dos meios educacionais oferecer os recursos adequados para a aquisição desse domínio e para a ampliação da **competência para ver**, do mesmo modo como fazemos com a competência para ler e escrever. (DUARTE, 2009: 68, grifos da autora).*

## **“O MENINO DO PIJAMA LISTRADO” (2008): UMA POSSIBILIDADE DE ABORDAGEM EM SALA DE AULA**

Assim, relataremos aqui uma possibilidade de abordagem de filmes em sala de aula. Enfatizamos que é uma proposta inicial, já que esta pesquisa se encontra em fase de desenvolvimento, e esta primeira abordagem está focada nos conhecimentos prévios dos estudantes, em conformidade com o proposto por Barca (2004) para a elaboração de uma aula-oficina. Como já mencionado, apresentaremos aqui apenas a experiência com o filme “O Menino do Pijama Listrado”, visto que a proposta de aula-oficina para o livro “Os Miseráveis” ainda está em fase de abordagem teórica.

Esta aula-oficina que abordou o uso do filme “O menino do pijama listrado” (2008) foi realizada numa turma de 3.º ano do ensino médio do Colégio Estadual Polivalente na cidade de Londrina, na Semana de Humanidades da escola em novembro de 2015, como um estudo piloto a respeito deste assunto. Assim, o desenvolvimento da aula-oficina foi apenas uma primeira forma de abordagem sobre como usar filmes em aula.

Possuíamos três horas para realizar a aula-oficina, tempo que dividimos em quatro momentos, pensando num melhor aproveitamento da experiência. Como a escola estava recebendo várias atividades ao mesmo tempo, optamos por levar material próprio de projeção e de áudio. No primeiro momento, enquanto montávamos os equipamentos, sem explicar o que seria realizado, pedimos que os alunos respondessem a um questionário de conhecimentos prévios abordando a relação daqueles estudantes com filmografia e também algumas questões envolvendo seus conhecimentos sobre o tema histórico representado no filme, para que nós posteriormente pudessemos avaliar se houve uma mudança de perspectiva a partir da apresentação. As questões deste questionário foram as seguintes: 1- Você gosta de assistir a filmes? De que tipo?; 2- Por quais meios você vê filmes?; 3- Quantos filmes você vê por semana?; 4- Você acha que as cores do filme influenciam no que pensamos sobre eles? Por quê?; 5- E as músicas? Influenciam? Por quê?; 6- Você assiste a muitos filmes com temática histórica? Cite exemplos; 7- Você acha que os filmes históricos mostram verdades sobre o passado?; 8- O que você sabe sobre a Segunda Guerra Mundial?; 9- Você sabe o que foi o Nazismo? O que foi?; e 10- Você sabe alguma coisa sobre os campos de concentração? O que eram? Quem ficava lá?

Num segundo momento, logo após responderem ao questionário prévio, apresentamos o filme “O menino do pijama listrado” na íntegra, apenas com uma pausa para o intervalo. Em seguida, pedimos que os alunos respondessem a um questionário de análise fílima, com as questões propostas por Napolitano (2009) no livro “Como usar o cinema em sala de aula”. As questões foram as seguintes:

*1 – Qual o tema do filme? O que os realizadores do filme tentaram nos contar? Eles conseguiram passar sua mensagem? Justifique sua resposta. 2 – Qual a síntese da história contada pelo filme? 3 – Você aprendeu alguma coisa com este filme? O quê? 4 – Algum elemento do filme não foi compreendido? 5 – Do que você mais gostou neste filme? Por quê? 6 – Selecione uma seqüência protagonizada por um dos personagens do filme, analise e explique qual a sua motivação dramática. O que sua motivação tem a ver com o tema do filme? 7 – Qual o seu personagem favorito no filme? Por quê? 8 – Qual é o personagem de que você menos gostou? Por quê? 9 – Descreva o uso da cor no filme. Ela enfatiza as emoções que os realizadores tentaram evocar? Como você usaria a cor no filme em questão? 10 – Analise o uso da música no filme. Ela conseguiu criar um clima correto para a história? Como você usaria a música neste filme? 11 – Todos os eventos retratados no filme são verdadeiros? Descreva as cenas que você achou especialmente bem coerentes e fiéis à realidade. Quais seqüências que parecem menos realistas? Por quê? 12 – Como a montagem do filme interfere na história contada pelo filme? (NAPOLITANO, 2009: 83-84)*

Por fim, no quarto momento foi realizada uma conversa com os alunos, na qual os presentes realizaram uma avaliação de suas próprias respostas nos questionários, tendo como ponto de partida os questionamentos que lançávamos para análise. Como exemplo, nas perguntas “Você acha que os filmes históricos mostram verdades sobre o passado?” e “Todos os eventos retratados no filme são verdadeiros?” levantamos a reflexão sobre a produção do filme ser

apenas um olhar sobre o passado, que outras pessoas poderiam contar a história de outra maneira e, também, sobre a impossibilidade de se reconstruir o passado. Os resultados da atividade desenvolvida estão em fase de análise, de maneira que dispomos apenas de conclusões parciais. Podemos mencionar que alguns estudantes de fato refletiram mais profundamente sobre as questões propostas e mudaram as respostas que haviam dado no questionário prévio, enquanto outros as mantiveram. A intenção é aprofundar a análise dos resultados e continuar a desenvolver a pesquisa posteriormente.

## CONCLUSÕES

Em suma, o ensino-aprendizagem de História envolve uma série de desafios, especialmente levando em consideração as fontes aqui escolhidas, pois é necessário superar o simples trabalho da literatura e do cinema enquanto meras ilustrações de determinados conteúdos a serem discutidos em sala de aula, ou mesmo sua leitura de forma anacrônica. Vale salientar que textos literários e filmes podem ser tomados como documentos da época em que foram produzidos, ou ainda como representações de épocas que já passaram, mas que seu uso na contemporaneidade envolve muitos outros fatores, pois tanto um historiador que se debruça sobre eles quanto um aluno cujo professor propôs o uso de livros e filmes enquanto fonte em sala de aula possuem suas próprias leituras e conhecimentos prévios que vão influenciar no resultado do trabalho. É, portanto, um campo aberto de possibilidades, cujas interpretações e formas de trabalhar são diversas. Ressaltamos que a abordagem prática aqui relatada envolvendo o uso de filmes em sala de aula ainda está em fase inicial de desenvolvimento e, por isso, as conclusões a que chegamos são parciais.

## BIBLIOGRAFIA

ABUD, Katia Maria; SILVA, André Chaves de Melo; ALVES, Ronaldo Cardoso. **Ensino de História**. 1a. ed. São Paulo: Cengage Learning, v.1, 2010.

AGUIAR, OfirBergemann de. **A Recepção de *Os Miseráveis* no Brasil do século XIX**. UNESP/ São José do Rio Preto, 1996.

AISENBERG, Beatriz. Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de estudios sociales para la escuela primaria. In. AISENBERG, B. (org.) **Didáctica de las ciencias sociales**. Aportes y reflexiones. Buenos Aires: Paidós, 1994, p.137-162.

ARENDRT, Hannah. 1906-1975. **Origens do totalitarismo**. Tradução por Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ASHBY, Rosalyn. Conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In. BARCA, I. (org.) **Educação histórica e Museus**. Braga: Uminho, 2003, p.37-57.

BARCA, Isabel. Aula-Oficina: do Projeto à Avaliação. In: **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/ Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131 – 144.

\_\_\_\_\_. O papel da Educação Histórica no desenvolvimento social In: CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora (orgs). **Educação Histórica: teoria e pesquisa**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, p. 21-48.

\_\_\_\_\_. “Educação Histórica: uma nova área de investigação”. **Revista da Faculdade de Letras – História**, Porto, III série, v. 2, 2001, p. 13-21.

\_\_\_\_\_. Educação histórica: uma área de investigação? Conferência. In. ARIAS NETO, José Miguel. **Dez anos de pesquisas em ensino de História**. VI Encontro Nacional de pesquisadores de ensino de História. Londrina: Atrito Art, 2005.

CAIMI, Flávia Eloísa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?. In: **Anos 90**, Porto Alegre, v.15, n.28, pp.129-150, dez. 2008.

CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo, Scipione, 2004.

CERRI, Luis F. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da Didática da História. **Revista de História Regional**. Ponta Grossa, v. 6, n. 2, p. 93-112, 2001.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n. 11, p. 173-191, Apr. 1991 . Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 12 de janeiro de 2016.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ENGEL, Magali Gouveia et al. **Crônicas cariocas e ensino de História**. Rio de Janeiro: 7letras, 2008.

GAMBOA, José Rafael Arce. La justicia y la misericordia en Los Miserables. In: **Revista de Lenguas Modernas**, nº 19, 2013, pp. 713-718.

GOLDHAGEN, Daniel Jonah. **Os carrascos voluntários de Hitler**: o povo alemão e o Holocausto. Tradução por Luis Sergio Roizman. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

GOMIDE, Glória. Os Miseráveis de Victor Hugo: a invisibilidade através do nome. **Ru-mores**, USP, número 15, volume 8, janeiro-junho de 2014, pp. 56-68.

HUGO, Victor. **Os Miseráveis**. Tradução e adaptação: BARROS, Frederico Ozanam Pessoa de. 4ª edição. São Paulo: Editora COSAC NAIIFY, 2014.

LANGA LAORGA, Alicia. **La sociedad europea del siglo XIX**: A través de los textos literarios. Ediciones Istmo, Madrid, 1990.

LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e Eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas no passado. In: BARCA, I. (org.) **Educação Histórica e Museus**. Braga: Uminho, 2003, p.19-36

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

NAPOLITANO, Marcos. Fontes Audiovisuais: a História depois do papel. In: PINSKY, Carla (org.); et al. **Fontes Históricas**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Como usar o cinema na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

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

RIBEIRO, Luis Filipe. **Geometrias do Imaginário**. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento, 2000.

ROSEMAN, Mark. **Os nazistas e a solução final**: a verdadeira história da Conferência de Wannsee. Tradução por Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. **História Viva**: teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007

SANTOS, Ademar Firmino dos. **Entre fatos e artefatos**: Literatura e ensino de História nos encontros acadêmicos nacionais (1979-2007). Londrina: EDUEL, 2014.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

\_\_\_\_\_. Consciência histórica e aprendizagem: teoria e pesquisa na perspectiva da educação histórica. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (orgs.). **O ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A. e outros (orgs.). **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

SOUZA, Éder Cristiano. O uso do cinema do ensino de história: propostas recorrentes, dimensões teóricas e perspectivas da educação histórica. In: **Revista Escritas**, v. 4, 2002, p. 70-93. Disponível em <<http://revistahistoriauft.files.wordpress.com/2013/02/artigo25.pdf>>. Acesso em 07 de dezembro de 2015.

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

STACKELBERG, Roderick. **A Alemanha de Hitler: origens, interpretações, legados**. Tradução por A. B. Pinheiro de Lemos. Rio de Janeiro: Imago, 2002.