

1 ENCONTRO LAPETHI

MÚLTIPLAS FORMAS DE FAZER HISTÓRIA

17.18&19 /10 /2022

ANAIS DO EVENTO



**I Encontro LAPETHI: Múltiplas formas de fazer história
Resumos Expandidos**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Encontro Laboratório de Pesquisas em Teoria da
História e Interdisciplinaridades (1. : 2022 : Rio de
Janeiro, RJ)

Anais do evento 1 Encontro LAPETHI [livro eletrônico] :
múltiplas formas de fazer história / organização José Costa
D'Assuncao Barros.

1. ed. -- Rio de Janeiro : Ed. dos Autores, 2022.
PDF.

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-00-56248-4

1. História do Brasil 2. História - Estudo e ensino 3.
Interdisciplinaridade I. Barros, José Costa D'Assuncao. II.
Título.

22-

CDD

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Estudo e ensino 907

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

REALIZAÇÃO:

Laboratório de Pesquisas em Teoria da História e Interdisciplinaridades - LAPETHI



APOIO:



Arte da capa

Leticia Cardoso Soares (UFRRJ)

Comissão Organizadora

Prof^o Dr. José D'Assunção Barros (UFRRJ)
Laís Soares Ozorio de Araujo Borges (UFRRJ)
Tainara Bezerra de Vasconcellos Cezar
(UFRRJ)

Comissão de Divulgação

Bruna Teixeira Carneiro (UFES)
Leticia Cardoso Soares (UFRRJ)
Lucas Alvarenga Teles (UFRRJ)

Comissão Científica

Bruna Teixeira Carneiro (UFES)
Laís Soares Ozorio de Araujo Borges (UFRRJ)
Matheus da Conceição Soares (UFRRJ)
Tainara Bezerra de Vasconcellos Cezar
(UFRRJ)

Comissão Técnica / Transmissão

Gabriel Felix B Bento (UFRRJ)
Igor Nogueira Lacerda (UFJF)
Lucas Alvarenga Teles (UFRRJ)
Marcelle Silva Salles de Andrade (UFRRJ)
Marcelli Bertulino de Almeida (UFRRJ)
Maria Eduarda Pessanha de Medeiros
(UFRRJ)
Wilder Silva de Almeida (UFRRJ)

Comissão de Certificados

Marcelle Silva Salles de Andrade (UFRRJ)
Marcelli Bertulino de Almeida (UFRRJ)
Matheus da Conceição Soares (UFRRJ)

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS AUTORES

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei no 9.610/1998) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Revisão ortográfica e gramatical sob responsabilidade dos autores dos resumos.

A Comissão Editorial se responsabilizou pela revisão da formatação dos textos de acordo com as normas de edição do evento. Possíveis erros ortográficos e conteúdo dos textos são de inteira responsabilidade dos/as autores/as. Foram acolhidos aqui Resumos Expandidos de apresentações nas Mesas Temáticas que, por sua vez, foram avaliados previamente. Esta versão eletrônica encontra-se em:

Instagram: @lapethi.im | Site: <https://www.lapethi.com/>

Sumário

APRESENTAÇÃO.....	6
EDUCAÇÃO ADVENTISTA NA REVISTA ADVENTISTA EM 1978: O ANO MUNDIAL DA EDUCAÇÃO	8
DEONTOLOGIAS E DECOLONIALIDADE NO ARCO E A LIRA DE OCTAVIO PAZ ..	17
ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA SOBRE AS ABORDAGENS TEÓRICAS DOS GÊNEROS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO	26
“ERA UMA VEZ”: CONSTRUÇÕES DE NEOMEDIEVALISMOS EM ANIMAÇÕES DISNEY.....	37
A ÓTICA COLONIZADORA NO CONSTRUCTO DAS ARTES: UMA ANÁLISE AS OBRAS DE PAUL GAUGUIN	46
HISTÓRIA, LITERATURA E EMOÇÕES:.....	52
DESENVOLVIMENTO E ESTUDO DO USO DE UM WEBSITE NO ENSINO DE HISTÓRIA: ANDANÇAS PELA HISTÓRIA DO BRASIL.....	61
AS AVENTURAS DE OLIVER TWIST: UMA PROPOSTA DE OFICINA PARA O USO DO CINEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA EM TURMAS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	67
O ENSINO DE HISTÓRIA E AS TICS: WEBSITES COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS FRENTE AO CONTEXTO GLOBALIZADO	77

APRESENTAÇÃO

Com grande satisfação apresentamos os Anais do **I Encontro LAPETHI: Múltiplas formas de fazer história**, realizado entre os dias 17 e 19 de Outubro de 2022, em ambiente virtual, fruto do trabalho conjunto do Laboratório de Pesquisas em Teoria da História e Interdisciplinaridades (LAPETHI), coordenado pelo Professor Dr. José D'Assunção Barros, e da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Desde a sua criação, o laboratório visa contribuir de forma teórica, metodológica e interdisciplinar para o conhecimento histórico, bem como, durante e pós pandemia vem buscando engajamento na área digital a fim de popularizar debates e produções científicas para além da universidade. Junto a isso, a entidade conta com a integração de profissionais e estudantes de História de todos os níveis de ensino em suas atividades.

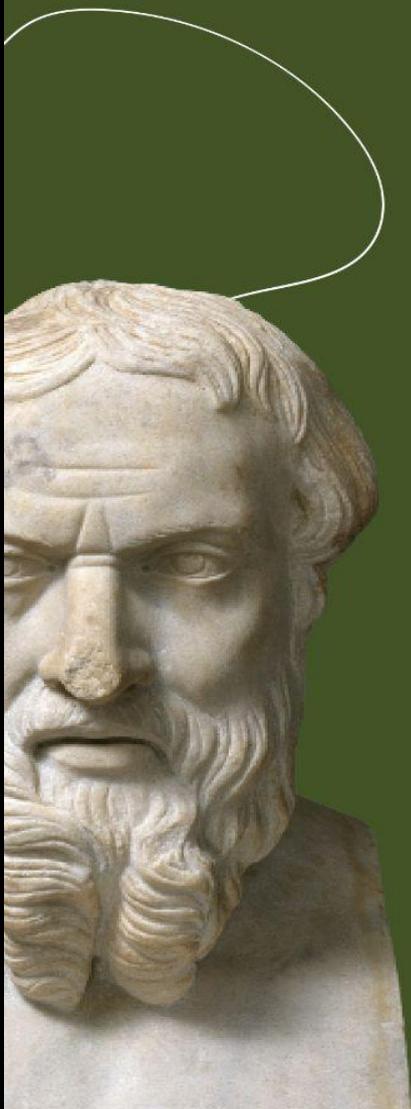
Em 2022, durante os três dias de evento, contamos com a participação de três palestrantes (Prof. Dr. José D'Assunção Barros; Profa. Me. Live França de Carvalho e Profa. Dra. Anita Lucchesi), assim como, três Mesas com diferentes temáticas, tais como: teoria e modos de fazer história; linguagens artísticas; possibilidades de ensino e recursos digitais, como também, outras perspectivas de ensino e pesquisa e mais de 800 inscritos como Ouvintes. Neste livro de Anais, apresentamos Resumos Expandidos de comunicações, que enriqueceram o evento com a exposição de suas pesquisas.

Aproveitamos o espaço para agradecer aos convidados e todos os que contribuíram para realização deste, sobretudo, à Equipe LAPETHI que vem buscando comunicação com a comunidade externa de forma gratuita e enriquecedora.

Comissão Organizadora.

*...eiusmodi lacina al quis. Et teit
...ultricies lacus sed turpis tincidu
...massa ultricies mi quis. M
...asellus. Eget sit am
...vitae et leo
...aculis eu non
...Cursus sit
...ullamcon
...sempe
...ing*

Teoria e modos de fazer História



EDUCAÇÃO ADVENTISTA NA REVISTA ADVENTISTA EM 1978: O ANO MUNDIAL DA EDUCAÇÃO

Moizés Sabóia da Silva¹

Resumo: Este estudo se propõe a analisar como, a partir da Revista Adventista, a Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD), fortalece a valorização dos próprios centros de ensino aos assinantes do periódico. Divulga a estampa dos educandários durante o ano de 1978, ano em que a Associação Geral determinou com o intuito de expandir-se pelo Brasil, através da educação. O ano representa o contexto da ditadura, fase em que ocorre mudanças sociais, econômicas, educacionais. Pretende-se discutir como a educação adventista projeta a imagem dos colégios que mantinha como fonte de “salvação” dos estudantes, discorrendo-os como lugares “seguros”, tratando de fortalecer o evangelismo. Busca-se frisar como os educandários servem a que missionários pudessem ser “fabricados”. Como metodologia para a execução do trabalho, usa-se a catalogação de artigos, notas, avisos, lembretes, disponíveis no impresso.

Palavras-chave: Educação Adventista; Revista Adventista; Ano Mundial da Educação.

A Igreja Adventista do Sétimo Dia (IASD) é uma denominação religiosa de cunho protestante, surgida nos Estados Unidos da América. Expandiu-se chegando ao Brasil no fim do século XIX. Ela é fruto de uma série de eventos religiosos, sociais e econômicos ocorridos no leste dos Estados Unidos. A IASD possui em seu rol de crenças fundamentais um total de 28 doutrinas às quais trata de ancorar a existência, no entanto, pauta-se em duas doutrinas base, as quais mantêm como pilares da fé: a guarda do sábado e a crença no advento de Cristo. O sábado para os adventistas representa, de acordo com os conceitos bíblicos, o descanso divino, o qual eles afirmam que representa, além do descanso físico, ou seja, a cessão dos labores cotidianos, o sinal em que Deus teria marcado aqueles que mantêm obediência e cuidado em cumprir o mandamento. (MARQUES, 2019).

Guilherme Miller, fazendeiro estadunidense, após se debruçar em estudos bíblicos acreditou que o retorno de Cristo à terra seria em meados do século XIX. A crença o levou a disseminar a outras pessoas a mensagem do advento, o qual ocorreria por volta de 1843-1844. Tais ideias foram espalhadas por diversas pessoas. Muitos dos que aderiram ao discurso millerita realizaram novos estudos nas Escrituras. Os exames realizados por adeptos do

¹ Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Alagoas (PPHG-UFAL). Bolsista pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL). E-mail: fezosaboia01@gmail.com

movimento chegaram à data de 22 de outubro de 1844 como o dia exato para que Jesus viesse à terra (ROEFERO, 2014).

No entanto, os adeptos da fé no advento foram decepcionados ao não verem o retorno do messias. Fiéis de diversas denominações que haviam deixado as congregações de origem para seguir a fé no discurso millerita de que o messias voltaria na data em questão foram decepcionados com o não retorno. O dissabor foi denominado o “grande desapontamento”. Com isto, muitos tornaram-se céticos à fé cristã, outros continuaram fazendo marcações para o aparecimento de Jesus. E, outros passaram a se aprofundar em análises nos textos bíblicos. Este grupo deu origem a IASD.

Dentre os principais pioneiros que deram fortalecimento e robustecimento à referida denominação, figuram Ellen White, Tiago White, Joseph Bates. Ellen White tornou-se essencial para a igreja à medida em que foi escritora de vasta literatura denominacional, a qual tratava de orientar os fiéis acerca das normas, ética, moral e costumes que deveriam ser seguidos. A pedagogia adventista trata de ancorar-se nos conselhos deixados por ela no que diz respeito a como a educação deve ser fornecida. Os líderes adventistas buscam adequar os colégios à filosofia de ensino dispersada por ela. Ela tornou-se reconhecida como profeta de Deus na terra, pelos fiéis adventistas.

O grupo que permaneceu e deu origem ao que hoje é a Igreja Adventista tratou de manter-se unido e buscar explicações em exames nos textos bíblicos para explicar o ocorrido na data programada para o advento que não houve. Este deu origem a IASD e tratou de organizar-se. Em 1860 produziu-se a primeira publicadora e o nome oficial da denominação. Em 1861 fundou-se a primeira sede administrativa. Em 1863, surgiu a Associação Geral da igreja, órgão máximo decisório da instituição (MARCELINO, 2016).

A Igreja foi oficializada no ano de 1863. Vale salientar que a Igreja Adventista por ter sido formada por pessoas de diversas denominações como os Batistas, Metodistas, Congregacionistas etc, obteve mescla de crenças que tratou de singularizar. A fundação dela mescla crenças advindas como os conceitos dietéticos, os conceitos sabáticos etc. A IASD é detentora de inúmeros órgãos, nos quais mantém trabalhos ativos ao redor do mundo. Possui instituições educativas, editoras, fábricas de alimentos, clínicas, hospitais etc. Esse aporte de órgãos geridos pela instituição é gerido como forma de executar a obra missionária.

A IASD em solo brasileiro

No Brasil, a IASD chega no fim do século XIX. Os pioneiros missionários trataram de erguer a primeira igreja no ano de 1896, em Gaspar Alto, Santa Catarina. Foram estabelecidas as igrejas e os colégios concomitantemente. O processo difere do que aconteceu nos Estados Unidos, já que o empreendimento na área da educação foi o último a receber atenção da liderança adventistas estadunidenses, sendo antecedido pela obra médica e pela obra de publicações (FROÉS, 2014). Portanto, embora a educação seja essencial a formação humana, os pioneiros não cederam crédito a este setor, pois acreditavam que estavam diante da iminente volta de Cristo. O pensamento era o de que não havia tempo para gastar com algo que não geraria frutos rápidos. Pensava-se que era mais vantajoso enviar os fiéis aos campos missionários do que estarem em sala de aula.

No entanto, o trabalho missionário se difere no Brasil, já que a evangelização ocorreu junto com a formação das igrejas. O primeiro colégio surgiu no sul do país. Em 1º de junho de 1896 é fundado o Colégio Internacional, em Curitiba, no Paraná. A IASD tratou de criar os educandários com o desejo de receber a prole adventista e difundir a ideologia cristã. O propósito era fazer das escolas o espaço em que os filhos dos adventistas estariam “protegidos” dos males do mundo, em constante contato com a doutrina adventista. (RABELLO, 1972).

Os líderes pensavam os institutos como espaços nos quais seriam formados missionários. A Associação Geral tratou de estabelecer o ano de 1978 como o ano em que a educação adventista receberia destaque em todo o mundo (GORSKI, 1978). Nas páginas do periódico, os editores tratavam de destacar os colégios como imprescindíveis para que os filhos fossem matriculados. A estampa positiva era divulgada para que os fiéis não deixassem de enviar a prole aos estabelecimentos de ensino adventistas. O impresso se tornou a ferramenta de *marketing*, divulgação, avisos, conselhos, exortações e fortalecimento das escolas. Por meio do impresso chegava-se aos lares adventistas a doutrina, que deveria ocupar o seio doméstico (LESSA, 1976).

O Rio de Janeiro recebe no ano de 1906 a Revista Adventista. Os editores do impresso trataram de destacar que o meio de comunicação era “alimento espiritual” e foi justificado como reflexo de “autoconsciência, idealismo, crescimento, mobilização, sonho e desejo de aglutinar ideias” (BENEDICTO; BORGES, 2006, p. 8). O Brasil possuía um contingente populacional que girava em torno dos 20 milhões de habitantes (IBGE, 1900). A IASD tinha por volta dos 1.212 (um mil duzentos e doze) adeptos. Esse fato era visto pelos líderes da congregação como campo, “o qual deveria ser explorado e cultivado pela doutrina adventista, a partir da publicação

do periódico que, como a imagem de corpo congregado, expandiria e conectaria, a nível nacional, os membros da Igreja” (SILVA, 2020, p. 19). A Revista possuía assinatura anual, em que todos os membros eram coagidos a obter o impresso, ler e robustecer a fé nos princípios doutrinários (FERRAZ, 1973).

O editorial tratava de recheiar as páginas do periódico com relatos que chegavam à redação dos diversos pastores missionários que evangelizavam pelo Brasil e mundo. Os textos traziam histórias, notícias, informes de como estava o trabalho de expandir a doutrina no território brasileiro. O intuito era robustecer os pilares da fé em torno dos congregados, fortalecendo a ideia de serem um único corpo, estarem em uníssono. O propósito era produzir o discurso de que a Igreja era uma união global, corpo único em torno da fé a ser trilhada. A estratégia era fazer da revista um espaço de circulação do conjecturado unitarismo do discurso religioso adventista, reforçado pela associação entre imagens e textos de Ellen White disponibilizados no impresso.

A Revista passa por inúmeras transformações, em que mostram o quanto os editores estavam preocupados com o público leitor e como o processo de modernização tipográfico não foi diferente dos demais periódicos não adventistas. Até a década de 1970, a revista não possuía corpo administrativo especializado em jornalismo. As técnicas de produção e circulação do periódico acompanharam a modernização da imprensa nacional durante o regime civil-militar, bem como às transformações do parque gráfico que impactaram na redação através do aumento do número de impressão do periódico, com menos tempo gasto, melhor diagramação, melhor distribuição de textos e ilustrações, economia na produção, cores etc., e no surgimento de um gerenciamento mais qualificado tanto na área do jornalismo, quanto na parte comercial. Essas alterações inserem-se no contexto de crescimento econômico nacional (LUCA, 2006).

Para além do retorno financeiro, os editores trabalharam na ampliação da tiragem, porque acreditavam que o periódico funcionava como forma direta de levar à doutrina adventista aos membros da congregação. Nesse processo, percebe-se que o espaço construído pela Revista Adventista foi pautado na apologia a uma vida cristã, baseada nos princípios bíblicos, era associada ao combate dos ditos “males” da modernidade: livros não adventistas, bebidas alcoólicas, cinema, etc.

No fio da censura

A censura imposta, pelas autoridades autoritárias, foi implantada como justificava de que era necessário eliminar todos os que não estivessem a favor do Brasil, pois “uma das

primeiras providências dos regimes autoritários é restringir a liberdade de expressão e opinião; trata-se de uma forma de dominação pela coerção, limitação ou eliminação das vozes discordantes”. (REIMÃO, 2014, p. 75). Foi o principal mecanismo de controle sobre a imprensa. A dimensão política reside na exclusão do contraditório, do cerceamento, do espaço da liberdade, sendo objeto tudo e todos que atentassem à ordem social e política e que se configurasse como oposição aos militares no poder. (MARTINS; LUCA, 2006)

A tentativa de publicar quaisquer mensagens consideradas “perigosas” era logo barrada ou censurada e “ao manter a censura [...] o Estado desejava bloquear o risco, que eles representavam, para o projeto de desenvolvimento econômico delineado nas metas da Doutrina de Segurança Nacional.” (AQUINO, 1999, p. 220.) Buscou-se evitar e barrar tudo que fosse considerado de ordem subversiva, ou seja, tudo que não era a favor do regime seria considerado pernicioso e passível de ser tachado como proibido.

A censura aos meios de comunicação era constante e os órgãos de fiscalização das notícias eram presentes nos mais diversos meios midiáticos. Pelo país “a censura à imprensa foi tão sistemática que rotinizou-se [...] a imprensa escrita foi uma das grandes vítimas da censura.” (FICO, 2001, p. 168). Não se deveria publicar nada que fosse considerado contrário aos ideais dos militares. A mídia governamental e a de posição ao regime servia para mostrar uma sociedade perfeita e em plena harmonia omitindo-se a tortura e censura nos porões da ditadura. O crescimento econômico contribuiu para a aprovação de parte da população à ditadura. (FIGUEIRÓ, 2014).

O objetivo dos pastores, por meio do periódico, é influenciar nos comportamentos sociais dos fiéis, a ponto de direcionar as decisões mais íntimas. Os artigos e conselhos expressavam o pensamento conservador, fechado no interior do projeto de expansão da IASD. É nesse momento que o projeto de controle dos corpos passa a querer também domesticar a mente dos educandos. Esse processo de controle/disciplinamento se desenvolve em grande medida através da educação ao projeto que os militares tinham para a construção de uma juventude cívica e disciplinada com a Lei 5.692/71. (BRASIL, 1971).

A visão de uma juventude ideal (fisicamente saudável, obediente, disciplinada e patriótica) aproximava-se do olhar educacional da Igreja como apontam “as diretrizes e orientações filosóficas da ‘Pedagogia Adventista’, que, com base na Bíblia e nos escritos de Ellen White, conduz todas as atuações educacionais” de quaisquer instituições de ensino da IASD (FERREIRA; SOUZA, 2018, p. 11).

Uma possível estratégia era persuadir os alunos utilizando-se do discurso da culpa, dos possíveis fracassos e do futuro como temporalidade “perigosa”, que deve ser controlada em nome da estabilidade da Igreja. É nesse sentido que a função social e política da coluna Consultório da Juventude, comandada por Luís Waldvogel, corrobora com a visão de mundo que a Igreja tratava de instituir ao espaço público e privado.

Os editores buscavam manter a Revista como termômetro do crescimento da Igreja em um contexto marcado pela “euforia desenvolvimentista” e necessidade de novas tecnologias (REIS, 2014). A Revista Adventista estampou inúmeros artigos buscando disciplinar a vida dos estudantes nos moldes da moral e dos “bons costumes” como a obediência da mulher ao marido, amor à pátria, crença em Deus etc. Esses discursos veiculados no impresso se coadunavam com o que o governo discursava. As publicações no impresso estampavam “mascarar a alteridade social, criando-se uma imagem de sociedade harmônica, livre de conflitos.” (AQUINO, 1999, p. 209.).

Os líderes adventistas reforçaram que o tempo, o pensamento e a fé deveriam estar ligados às coisas divinas e não terrenas. Com esse discurso reduziam o senso de criticidade dos assinantes para questionar os abusos que os militares praticavam. Os artigos contribuíam para manter os leitores distantes e apáticos em relação a tudo que fosse referente ao cotidiano político repressivo no país, realizado pelo governo.

A pátria era o lugar de destaque nas falas dos militares juntamente com a ideia de família. Era importante juntar o tripé “Deus, pátria e família”, pois buscava-se gerar unidade na sociedade. Buscava-se criar na população a consciência de que o Brasil era terra que deveria ser amada e cuidada contra todos os que não fossem obedientes ao regime.

Considerações Finais

A Igreja Adventista está presente em vários países do mundo. É detentora de meios de comunicação se fazendo presente na vida de muitas pessoas por meio da literatura, da televisão, do rádio e da internet. Além de possuir missionários por diversas partes do mundo que levam a mensagem adventista. A IASD tratou de fincar as raízes e espalhar-se no Brasil onde encontrou solo propício para isso. Os pioneiros trataram de investir na evangelização como sinônimo do crescimento, fortalecimento e da expansão da doutrina. Estava imbuído com os ditames religiosos da salvação.

A atuação, como se foi neste trabalho, logrou êxito por meio dos colégios adventistas em que a pedagogia da Igreja aliada aos escritos da cofundadora, Ellen White, aliados à fé

bíblica trataram de manter os pais constantemente alicerçados na ideia de que as escolas da instituição se tornavam os espaços adequados para que a prole pudesse estudar. O ano de 1978, escolhido como o ano em que a rede de educação adventista daria enfoco no setor educacional foi amplamente divulgado pela Revista Adventista, afinal o impresso era o meio de comunicação que adentrava mensalmente os lares adventistas levando os avisos, lembretes e exortações acerca dos educandários como dever os responsáveis pelos filhos o direcionamento na doutrina adventista.

Portanto, os colégios da denominação tratavam de moldar o alunado a que fosse direcionado a obediência e fé na doutrina adventista. Inseridos nos colégios desde a infância, os professores seriam os responsáveis por darem continuidade a educação que deveria ser prestada pelos pais no seio familiar, no ambiente doméstico. O ano mundial da educação, estipulado pela IASD representava o desejo do fortalecimento dos institutos de educação, pois através deles, ela crescia, já que em meio a esse processo, os líderes adventistas tratavam de formar os futuros líderes da igreja. Evangelísticas imbuídos dos preceitos adventistas, formando o “exército adventista”, responsáveis pela expansão da doutrina pelo território brasileiro.

Referências bibliográficas

AQUINO, Maria Aparecida de. Censura, Imprensa e Estado Autoritário (1968-1978): o exercício cotidiano da dominação da resistência: O Estado de São Paulo e Movimento. Bauru: EDUSC, 1999.

BENEDICTO, Marcos; BORGES, Michelson. Um século: 100 anos de história. In: Revista Adventista, Santo André, São Paulo, ano, nº 1, janeiro de 2006, p. 8.

BRASIL, Decreto- Lei nº 5.692/71, 12 de agosto de 1971. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível: em acesso em 27 de outubro de 2022.

FICO, Carlos. Como eles agiam: os subterrâneos da Ditadura Militar: espionagem e polícia política. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FIGUEIRÓ, Francisca Bruxel. Médicos e a comunicação: propaganda política durante o regime militar no Brasil. 2014. Monografia – Centro Universitário Univates, 2014. Disponível em: <<https://www.univates.br/bdu/bitstream/10737/686/1/2014FranciscaBruxelFigueiro.pdf>> acesso em 22 de outubro de 2022 às 11h08.

FILHO, Daniel Aarão Reis. Ditadura e Democracia no Brasil: do golpe de 1964 à Constituição de 1988. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

FERRAZ, Itanael. Nossa literatura: alimento espiritual. In: Revista Adventista, Santo André, São Paulo, ano 67, n° 7, julho de 1973, p. 32.

FERREIRA, Patrick Vieira; SOUZA, Roger Marchesini de Quadros. Educação Adventista: origem, educação e desenvolvimento. Revista Brasileira de História da Educação. v. 18, 2018.

FROÉS, Everton Ferreira. A relação entre religião e saúde no discurso de Ellen G. White (1827-1915). Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Faculdade de Humanidades e Direito, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, São Paulo, 2014.

GORSKI, Nevil. 1978 – Ano mundial da educação adventista: educação adventista na América do Sul. In: Revista Adventista, ano 73, n° 1, janeiro de 1978, p. 13.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo de 1900. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/25089-censo-1991-6.html?edicao=25091&t=publicacoes>. Acesso em 26 de outubro de 2022 às 11h07.

LESSA, Rubens. Espelho de um povo. In: Revista Adventista, Santo André, São Paulo, ano 71, n° 5, maio de 1976, p. 2.

LUCA, Tania Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. IN: PINSKY, Carla Bassanezi. (org.). Fontes Históricas. 2 ed. – São Paulo: Contexto, 2006.

MARQUES, Julie Any. Terminologia da Igreja Adventista do Sétimo do Dia: uma proposta de glossário bilíngue. Dissertação (Mestrado em Estudos da Tradução) – Faculdade de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

MARTINS, Ana Luiza; LUCA, Tania Regina de. Imprensa e cidade. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

MARCELINO, Bernadete Alves de Medeiros. O imigrante haitiano e a Igreja Adventista do Sétimo Dia em São Paulo: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Faculdade de Ciências da Religião, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, São Paulo, 2016.

RABELLO, João M. Estão nossos filhos recebendo a verdadeira educação: in: Revista Adventista, Santo André, São Paulo, ano 67, n° 6, junho de 1972, p. 14.

ISBN: 978-65-00-56248-4 | Anais Eletrônicos - 1º Encontro LAPETHI: Múltiplas formas de fazer história

REIMÃO, Sandra. “Proibido a publicação e circulação...” – Censura a livros da ditadura militar, 2014. Disponível em <
https://www.researchgate.net/publication/269920036_Proibo_a_publicacao_e_circulacao_-_censura_a_livros_na_ditadura_militar> Acesso em 26 de outubro de 2022 às 11h03.

ROEFERO, Roberto. A demora da segunda vinda na Revista Adventista de 1945 a 2010. Dissertação (Mestrado em Teologia pastoral) – Faculdade de Teologia, Seminário Adventista Latino Americano de Teologia, Engenheiro Coelho, São Paulo, 2014.

SILVA, Moizés Saboia da. Eu sei em que eu creio: a disciplinarização da juventude brasileira na Revista Adventista durante o Regime Militar brasileiro (1969-1974). Monografia (Graduação em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, Rio Grande do Norte, 2020.

DEONTOLOGIAS E DECOLONIALIDADE NO ARCO E A LIRA DE OCTAVIO PAZ

Maycon da Silva Tannis²

Resumo: No presente artigo pretendo desenvolver um diálogo entre o pensamento de Octavio Paz e o direcionamento para uma modernidade crítica pensada a partir da epistemologia latino-americana. E pensar como sua historiografia se norteia a partir dos rompimentos com o pensamento metódico que permeia os historiadores de seu tempo e avança em direção à uma poética da história, uma deontologia possível, onde se mostre que no fragmentário do mundo da vida (*Lebenswelt*) está a saída possível para o império do sentido, que reduz e constrange a historiografia, bem como renova as restrições ontológicas; o que por sua vez restringe a atuação do próprio Historiador na investigação do passado. Neste artigo pretendo mostrar como Paz, navegando rumo a uma deontologia, cria uma experimentação poética que abre espaço à modernidade crítica.

Palavras-Chave: Deontologia, Teoria; Octavio Paz;

A poesia por seu caráter não conceitual provoca uma imensa gama de enganos na historiografia especializada. Não é incomum vermos historiadores defendendo uma leitura mais contextualizada e mais social do *mimema* poemático. No entanto, a poesia não se deixa capturar em apenas um frame. E ao tentar executar seu movimento dialético em prol de uma conceitualidade e de uma explicação diacrônica, o historiador transmuta negativamente a poesia em algo mais pobre e mais idealista que a poesia se propôs a ser: Ao tomar a poesia como um produto dialético – exercido na tensão entre real e fictício – o historiador “sentidifica” automaticamente e de modo uniforme algo que não tem, por sua própria constituição enquanto tal, um sentido unívoco. De modo que, ao tomar a poesia a partir de uma guinada sociológica, estabelece-se o erro crasso de tomar a ela, a poesia, como um elemento terminado com um fim determinado.

Esse erro costumeiro se apoia em uma necessidade forjada em fins do século XVIII e que se estabelece como método crítico no XIX – Em seu máximo expoente em Leopold Von Ranke, que afirmava a natureza da escrita da história em “narrar os fatos como eles realmente aconteceram” (*Wie En Eigentlich Gewesen*)³– mas que de modo muito sutil avança a cada guinada em favor da linguagem que a História, enquanto disciplina científica, dá: Pensar a literatura como um objeto possuidor de uma finalidade, isto é, de ser uma porta, acesso ou

² Doutorando no Programa de Pós-graduação em História Social da Cultura da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro sob orientação do Professor Doutor Luiz de França Costa Lima Filho. Onde desenvolve a pesquisa “História Poética e Poética da História em Octavio Paz” cujo financiamento é propiciado pela Bolsa FAPERJ/ Nota10. E-mail: ms.tannis@yahoo.com.

³ 2 Ranke, Leopold von. *Geschichten der romanischen und germanischen völker von 1494 bis 1514*. Leipzig: Duncker & Humblot, 1885. Página 34

representação de um tempo passado, é justamente o contrário da constatação que Kant formula na sua Crítica da Faculdade de Julgar, onde ele localiza o objeto estético (sem falar necessariamente de *mimesis*) como uma “finalidade sem fim” pautada em elementos conforme a fins isto é, segundo o próprio Kant:

A conformidade a fins pode, pois, ser sem fim, na medida em que não pomos as causas desta forma em uma vontade, e contudo somente podemos tornar compreensível a nós a explicação de sua possibilidade enquanto deduzirmos de u ma vontade. Ora, não temos sempre a necessidade de descortinar pela razão [einsehen] (segundo a sua possibilidade) aquilo que observamos. Logo, podemos pelo menos observar uma conformidade a fins segundo a forma – mesmo que não lhe ponhamos como fundamento um fim – como matéria do nexus finalis – e notá-las em objetos, embora de nenhum outro modo senão por reflexão.⁴

Apesar da definição da arte (*mimema*) como uma finalidade sem fim, da consequente descentralização da arte como um lugar onde o que menos importa é a intencionalidade, ainda se insiste na ideia de tomá-la como fonte, como porta de entrada e saída para uma outra historicidade. Mesmo em escrutínios fora do campo historiográfico como o feito por Vaihinger (Filosofia do Como Se) a poesia, o objeto de arte, é tomado como uma variante da língua que se opõe ao real a partir de uma diferenciação aproximada. Ou ainda, na concepção de Fustel de Coulanges que determina a necessidade do “historiador não ser um escritor” de modo a salvaguardá-lo dos pressupostos de conformidade a fins a escrita historiográfica.

Há, notavelmente, uma tentativa de tomar o terreno em que se realiza a poesia, que não é, definitivamente o conceitual, uma vez que a localização Kantiana não permitiria o fenômeno poético como conceito, nesse mesmo sentido, sua elaboração depende de uma certa “ficcionalidade”, que se difere, portanto, de mentira ou mera representação. Seus elementos textuais, agora *como se*, funcionam como conceitos puros, mas que na realização dessa poesia, e na consequente atualização dentro de um imaginário determinado pelo leitor/ouvinte como aponta Wolfgang Iser (Em seu livro O Fictício e o Imaginário), não poderia ser uma realização pura ou estritamente conceitual e em um ponto de vista mais radical, o qual acolho como meu ponto de partida: Sequer conceitual senão como conceitual conforme a fins. A poesia é uma realização de uma finalidade sem fim que se apoia em conceitos conforme a fins.

Não haveria motivo de susto se a prática historiográfica, mesmo tendo sido influenciada por Kant e o Kantismo (Como Droysen, Gervinus por exemplo), não tivesse tomado o caminho contrário e daqui é que tomo o encaminhamento em relação a tentativa de Paz de romper com essa sistemática em prol de conceitos que se mantêm como fixos, apesar de estarem em uma

⁴ KANT, Immanuel. § 10, B 34. In Crítica da Faculdade de Julgar. Vozes: Petrópolis, 2016. Página 66-67. ISBN: 978-65-00-56248-4 | Anais Eletrônicos - 1º Encontro LAPETHI: Múltiplas formas de fazer história

estrutura de linguagem que não é em nada fixa, mas, antes de mais nada, extremamente instável. A instabilidade da poesia é seu princípio vital.

A poesia de Paz é impossível de ser julgada em um arco completo, devido a sua vasta extensão, mas definitivamente existe uma tópica que acompanha seu ensejo poético. Podemos localizar facilmente a tentativa de expressão de uma *existência* desacertada com as expectativas ocidentais, elemento que já se indicam em seus primeiros escritos nos *Cuadernos Mexicanos*, a sua obra ensaística mostra que além da possibilidade de uma busca por origens do pensamento – e por que não da existência – mexicana e latino-americana, para além das velhas querelas de proximidade ou distância do velho mundo; Paz encontra, ao tomar o pensamento mexicano a partir de um ponto de vista fenomenológico e nas conseqüentes ações sincronicamente notadas por ele e por todos os que vivenciam a complicada geração pós guerra.

A historicidade do México como ele mesmo indica “, entre a Civilização e as invasões hispânicas, entre o Barroco e o Surrealismo”⁵, é a sua principal matéria, que não se limita a aparecer de modo direto, mas como estrutura de pensamento do próprio Paz. Isso é notável em seu livro “O Arco e a Lira” onde aparece toda uma proposta de pensar a poesia para além do que as grandes correntes de pensamento filosófico fizeram – no entanto, sem abrir mão delas ou do que os rastros de historicidade sincrônica que a visão ocidental sobre o povo latino americano podem prover. Mas no mesmo livro Paz executa um desmonte da ontologia para atingir um ponto vital da compreensão do fenômeno poético. Sua crítica se integra a um eixo triplo de questionamento dessa ontologia.

A crítica da poesia como expressão de um sujeito auto-dirigido

Para Paz, a instituição do sujeito não é um elemento definidor da poesia. Suas experiências com a mística de São João da Cruz e Sor Joana Inês da Cruz apontam justamente para a dissolução de um sujeito no nada, no vazio. Elemento formador da experiência mística. Ao passo que a experiência poética surge com a mesma estrutura que suprassume desejo erótico (*Wunsch*) e o Desejo desejoso (*Gebierde*), pois ela tem a capacidade de mobilizar o eu para um outro de si mesmo.

Faça-se aqui a devida distinção entre explorar o simples “Eu” e projetá-lo na objeto mimético e a atitude deontológica que pretendi expor no texto apresentado, isto é, ponto de partida é a carência de uma forma espacial que contenha a filosofia (mesmo em terreno

⁵ PAZ, Octavio. O Arco e A Lira. Cosac-Naify: São Paulo, 2012. Página 31
ISBN: 978-65-00-56248-4 | Anais Eletrônicos - 1º Encontro LAPETHI: Múltiplas formas de fazer história

espanhol), isto faz com que a poesia se realize a partir de um sistema de referências mais históricos e locais. Se assim for, me parece que a sombra de Hegel se projeta também no novo mundo, uma vez que não temos acesso ao binômio do Devir: Ser e Nada, para construirmos a nossa consciência ficcional-poemática, o que nos resta (por tradição e referência) é a [não]imediatez do mundo. E aqui exemplifico com duas poesias curtas de Paz.

Un silencio de aire, luz y cielo.
 En el silencio transparente
 el día reposaba:
 la transparencia del espacio
 era la transparencia del silencio.
 La inmóvil luz del cielo sosegaba
 el crecimiento de las yerbas.
 Los bichos de la tierra, entre las piedras,
 bajo la luz idéntica, eran piedras.
 El tiempo en el minuto se saciaba.
 En la quietud absorta
 se consumaba el mediodía.

Y un pájaro cantó, delgada flecha.
 Pecho de plata herido vibró el cielo,
 se movieron las hojas,
 las yerbas despertaron...
 Y sentí que la muerte era una flecha
 que no se sabe quién dispara
 y en un abrir los ojos nos morimos.⁶

E a outra é:

Toca mi piel, de barro, de diamante,

⁶ PAZ, Octávio. Obras Completas Volume XII: Obras poéticas II. Fondo de Cultura Economica: México, 2014. Página 558.

oye mi voz en fuentes subterráneas,
mira mi boca en esa lluvia oscura,
mi sexo en esa brusca sacudida
con que desnuda el aire los jardines.

Toca tu desnudez en la del agua,
desnúdate de ti, llueve en ti misma,
mira tus piernas como dos arroyos,
mira tu cuerpo como un largo río,
son dos islas gemelas tus dos pechos,

en la noche tu sexo es una estrella,
alba, luz rosa entre dos mundos ciegos,
mar profundo que duerme entre dos mares.

Mira el poder del mundo:
reconóciate ya, al reconocerme.⁷

Ainda destaco dois pontos. No primeiro a marcação do tempo que se expressa no canto do pássaro (curiosamente descrito como a quem descreve um Colibri/Beija-Flor, que na mitologia Asteca é um augúrio de morte) e a distância em relação à cena - de alguém ser alvejado por uma flecha em contraponto de perceber-se morto não num piscar de olhos, mas em um abrir, na tomada de consciência. E no segundo destaco as duas últimas frases que depois de todo o desenrolar das estrofes anteriores, jogam a compreensão de uma subjetividade, se é que se pode chamar assim, em uma passagem do Outro como projeção de si mesmo.

A poesia não se delimita a experimentação do eu, uma vez que sua subscrição não conceitual não para de desdobrar e de se realizar. Ainda que a realização dessa poesia dependa de sua performatização e com isso o apregoamento no indivíduo, a poesia, como todo mímema tem uma ligação ulterior com um fator que se dá na externalidade do mundo. E aqui me refiro

⁷ PAZ, Octávio. Obras Completas Volume XII: Obras poéticas II. Fondo de Cultura Economica: México, 2014. Página 665.

ao que Wolfgang Iser chama de Imaginário⁸. Assim, a exploração da subjetividade não se confunde com a expressão do eu, pois tem como alternativa a ficcionalidade, base do discurso ficcional.

Como linguagem imagética da imaginação, a poesia faz a passagem para um sentido instável àqueles elementos que, dispostos em sua ficção poemática, não têm sentido em si mesmos, ou ao menos não um sentido unívoco. O que me remete à outra característica do poema: a sua não conceitualidade.

A poesia como não-conceitual

Como a poesia parte de um campo que não é conceitual, mais ainda, segundo Hans Blumenberg, a poesia é a instância máxima de uma não conceitualidade.⁹ Isso significa dotar a poesia de um campo onde não há o privilégio da não-contradição e da formação de um conceito, bem como a manutenção tensa, sem pretensões de acalmia das muitas forças que formam o poema.

A isto, podemos somar a proposição teórica de Paz a respeito da larga distância que a Poesia tem da conceitualidade hegeliana – àquela que se dirige para um fim absoluto e pleno de um sentido unívoco, isto é, Deus. – Bem como a proposição científica de uma finalidade causalística da poesia. A dupla proposição apontada em o Arco e A Lira tem muito do projeto estético Kantiano, uma vez que, tendo sido localizada na esfera de uma ação referenciada em uma conceitualidade tensa e contraditória – e desse modo o próprio sentido de conceito aqui esbarra na proposta de “conforme a fins” kantiana aqui cito (Logo, nenhuma outra coisa senão a conformidade a fins subjetiva na representação de um objeto sem qualquer fim (objetivo ou subjetivo), conseqüentemente a simples forma da conformidade a fins na representação, pela qual um objeto é dado, pode, na medida em que somos conscientes dela, constituir a complacência, que julgamos como comunicável universalmente sem conceito, por conseguinte, o fundamento determinante do juízo de gosto. (KANT, 2016, p. 67) – onde o conceito conforme a fins indica à poesia uma finalidade sem fim, um fim sem bordas.

⁸ ISER, Wolfgang. O Fictício e o Imaginário. Ed. UERJ: Rio de Janeiro, 2014.

⁹ BLUMENBERG, Hans. Teoria da Não-Conceitualidade. Tradução Luiz Costa Lima. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2015.

A poesia como resposta à Metafísica

A poesia se desprende de uma experiência metafísica uma vez que seu intento não se centra mais em um objeto numinoso – Conforme aponta Rudolf Otto em sua teologia de matriz Kantiana – ela pode, mas não depende também de um encaminhamento pautado em um traço de fé ou numa estética exterior, mas como elemento maior de um campo onde se preserva a tensão e contraposição de forças instáveis, isto é, como prova maior do terreno metafórico. Já não é mais plausível que a poesia seja tratada como uma imediação perfeita e inalcançável, que se localiza como um ponto diretor fora das ontologias possíveis. Para Paz, a poesia segue um encaminhamento de ser fundamentalmente um fenômeno básica da formatividade humana, em termos mais diretos, a poesia se torna um elemento que sendo ligado à organicidade do ser humano – uma vez que não seria correto falar em essência – essa organicidade não é mais fixa, se mantém em um plano existêntivo ou numa essencialidade móvel, mas centrada no mundo da vida e nas suas interações com o imaginário e com a cognição humana.

E disto decorre que a poesia se torna para nós um traço ligado ao orgânico, mas que não se limita à uma realização mecânica. E dando o derradeiro valor à minha formação de historiador, a poesia é a porta para compreendermos a possibilidade duma constante diacrônica de escrita, uma vez que esta derruba os protocolos ontológicos e causais, tornando-se assim uma ficção estrutural e estruturalizante do mundo da vida, uma deontologia.

A poesia é por si só uma deontologia que não pode ser domesticada e isso interage com a compreensão da História.

Paz traz à tona um problema que é represado graças ao peso que o paradigma da verdade exerce. E por um lado a impossibilidade crônica de reduzir o fazer historiográfico à mera ficção, uma vez que ficção se apoia em elementos de conformidade a fins, não se pode, no entanto, deslocá-lo dessa proximidade. A história como Paz a compreende rompe definitivamente com a proposta de *Res Gestae*, mas não se prende, ao *Rerum Gestarum*, a saber, o sentido da narrativa historiográfica não resume ou exaure a experiência de mundo. Isso nos leva à compreensão de que sua existência é extremamente instável e o seu desamarar crítico não retira o peso ontológico da escrita da história, afinal, esta está imprensada entre a verdade e o terreno do ficcional, sendo assim o que se permite à História é um respiro, um breve e relampejante momento em que as cortinas cinzentas e nebulosas desse mundo são retiradas e podemos retirar da opacidade ontológica o que foi soterrado no tempo.

O que se ergue disto para a História é que Paz, ao tomar a poesia como método e não como mero objeto de representação estética, torna possível o tensionamento entre elementos díspares. Como já demonstrou Koselleck¹⁰ a história não tem um sentido em si, pois a sua unidade mínima não é, como se costuma crer desde o século XIX, o fato. Os elementos que nos proporcionam o vislumbre do passado são elementos que estão imersos em uma cadeia de sentidos que, no presente, são opacos. Estar imerso não significa que esse sentido seja do objeto historiográfico disposto a nós em nosso determinado tempo, mas um sentido que se adere a ele por continuidade, memória coletiva ou ainda pela via da ciência da História. Em termos mais diretos, a História empresta um sentido para algo que nele mesmo não tem sentido, isto é, o passado é a soma de todos os acontecimentos, a unidade mínima da História é o fenômeno – ajuntamento de sentidos possíveis e metodicamente elaborados – e nisso temos a nossa real separação com a literatura: a História, por operar em um método atende a uma verdade – atualmente a verdade não é mais um elemento essencializado, mas se apoia em uma essencialidade móvel – a literatura se apoia no *Como Se (Als ob)*.

Ao tomarmos a poesia como peça central do método da História viajaremos com Paz no nosso presente. agora amplificado, e somos dotados de manter a tensão que a presença de elementos opostos tem. Com isso, valores fundamentais não se sustentam e finalmente nos abrimos para uma possibilidade decolonial de escrita da História. Onde os velhos elementos teleológicos da História que visa atender a estrutura ontológica de mundo – sujeito, conceito e imitação – já não valem e a história se abre como real reino da possibilidade sem contingência.

Referências Bibliográficas

BLUMENBERG, Hans. Teoria da Não-Conceitualidade. Tradução Luiz Costa Lima. Ed. UFMG: Belo Horizonte, 2015.

ISER, Wolfgang. O Fictício e o Imaginário. Ed. UERJ: Rio de Janeiro, 2014.

KANT, Immanuel. § 10, B 34. *In* Crítica da Faculdade de Julgar. Vozes: Petrópolis, 2016.

KOSELLECK, Reinhart. Vom Sinn und Unsinn der Geschichte. Aufsätze und Vorträge aus vier Jahrzehnten, Suhrkamp Verlag: Frankfurt am Main, 2010.

PAZ, Octavio. O Arco e A Lira. Cosac-Naify: São Paulo, 2012.

¹⁰ KANT, Immanuel. § 11, B 35 in Crítica da Faculdade de Julgar. Vozes: Petrópolis, 2016. Página 67.
ISBN: 978-65-00-56248-4 | Anais Eletrônicos - 1º Encontro LAPETHI: Múltiplas formas de fazer história

PAZ, Octávio. Obras Completas Volume XII: Obras poéticas II. Fondo de Cultura Economica: México, 2014.

Ranke, Leopold von. Geschichten der romanischen und germanischen völker von 1494 bis 1514. Leipzig: Duncker & Humblot, 1885.

ANÁLISE HISTORIOGRÁFICA SOBRE AS ABORDAGENS TEÓRICAS DOS GÊNEROS NO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO

Francisca Cibele da Silva Gomes¹¹

Resumo: A presente pesquisa analisou as abordagens teóricas no campo historiográfico relativa a introdução dos estudos sobre gêneros na educação brasileira e as suas implicações sociais, políticas e culturais na formação dos alunos. Tendo como metodologia a pesquisa bibliografia de cunha qualitativa. Abordar a temática supracitada foi possível salientar que suas implicações esbarram nos estereótipos e preconceitos construídos socialmente e fundamentados em percepções profundamente arraigadas na sociedade.

Palavras-chave: Brasil; Educação; Gênero.

Os estudos acerca dos gêneros na educação tornou-se uma temática ainda mais sensível nos últimos anos devido a eminência de um discurso reacionista contrário a perspectiva em abordá-lo dentro das salas de aulas, pois acredita-se que deturpam os valores religiosos cristãos, a moral vigente, a ética, a conduta dos meninos e meninas em uma sociedade pautada na preservação da inocência infantil e na valorização de padrões impostos social e culturalmente aos mesmos como sendo o ideal e necessário.

A educação na perspectiva de Hooks (2017) deveria ter como fundamento basilar a ênfase no bem-estar dos alunos no processo de autorrealização que promove a introdução das diversidades dentro do contexto escolar. Voltando-se para a concepção educacional libertadora pautada em processos pedagógicos que ajudem os discentes em sua luta pela emancipação e descoberta de si mesmo, dos seus medos, anseios e anseios para o futuro. Isto é, “[...]criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (HOOKS, 2017, p.36).

Nessa conjuntura, a presente pesquisa tem como objeto de estudo as abordagens teóricas na historiografia que embasaram a análise educacional da introdução dos gêneros na educação brasileira contemporânea. De modo, que seja possível analisar seu desenvolvimento ou não dentro do chão das salas de aulas brasileiras e suas implicações históricas, sociais, políticas e culturais para a propagação de uma educação mais igualitária que tenha como fundamento o desenvolvimento crítico e autônomo dos seus educandos e educadores. Faz-se uso como princípio problematizado como as escolas e as políticas públicas estão enfatizando as questões

¹¹ Graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: cs6445758@gmail.com.
ISBN: 978-65-00-56248-4 | Anais Eletrônicos - 1º Encontro LAPETHI: Múltiplas formas de fazer história

que envolvem os gêneros no âmbito educacional? Os preconceitos e opiniões discriminatórias são reforçados ou refutados nos ambientes educacionais?

Para que se possa desenvolver essas questões têm-se como objetivos específicos: discutir a educação inclusive dos gêneros no âmbito escolar no sentido inclusivo, especificar a importância dessa abordagem no espaço educacional democrático como a escola e destacar os problemas e prerrogativas que envolvem o contexto escolar brasileiro frente a necessidade desse debate no âmbito educativo. Voltando-se para o entendimento mais específicos sobre os entraves que cerceiam ou limitam a definição de uma educação sobre os gêneros nos âmbitos escolares brasileiros.

Tendo como metodologia a pesquisa bibliografia de cunha qualitativa no campo da educação multidisciplinar e na diversidade cultural. Destacando-se como os gêneros foram concebidos e difundidos no sistema educacional brasileiros, as prerrogativas imbricadas nessa conjuntura e os entraves que ainda podem ser visto como dificultoso para que seja abordado plenamente a diversidade sexual e identitária, as questões relativas à igualdade entre homens e mulheres e a violência teórica e prática criada e desenvolvida ao seu entorno. Fazendo-se imprescindível as concepções de Junqueira (2019), Hooks (2017), Castro (2020), entre outros estudiosos que abordaram e pesquisaram a respeito dos gêneros no âmbito escolar.

Abordar as questões relacionadas ao estudo dos gêneros pode-se perceber que suas implicações esbarram nos estereótipos e preconceitos construídos socialmente e fundamentados em percepções profundamente arraigadas na sociedade brasileira que dificultam uma abordagem esclarecedora que corroborem com construção educacional desse campo no espaço educativo. Impedido o maior contato dos alunos com os problemas relacionados a discriminação social, desigualdade dos gêneros, violência.

Logo, percebe-se que o distanciamento das escolas da educação que envolva os estudos sobre gêneros corroboram com a disseminação das concepções teóricas pautadas nos preconceitos, violência e discriminação. Contudo, mesmo nessa conjuntura faz-se presente expressivos princípios morais que limitam ou sufocam sua expressão educacional nos âmbitos escolares, pois alega-se deturpar as mentes das alunos e insuflado de uma falsa interpretação dos reais papéis desempenhados pelos homens e mulheres na sociedade.

Educar para incluir: abordagem educacionais das relações entre os gêneros

A educação como princípio igualitário previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) publicada em 1996, no Art. 2º afirma: “A educação, dever da família e do Estado, ISBN: 978-65-00-56248-4| Anais Eletrônicos - 1º Encontro LAPETHI: Múltiplas formas de fazer história

inspirada nos princípios de liberdade e nos ideias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação profissional [...]” (BRASIL, 1996, n.p.). Logo, o âmbito educacional deveria assegurar o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de modo que a diversidade, igualdade e o respeito sejam incorporados por todos os alunos a fim de corroborar com a composição da sociedade mais plural, diversa e equitativa frente as discrepâncias sociopolítica e econômica presente no Brasil.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) em sua divisão Temas Transversais integram o conjunto de pressupostos a serem desenvolvidos na educação básica sobre à Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Pressupondo um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito escolar enfoca à igualdade, à participação e à responsabilidade pela efetivação dos direitos de todos à cidadania. Segundo Brasil (1997, p.28):

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associadas. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem o imposição de determinados valores sobre outros. (BRASIL, 1997, p.28).

A educação como palco das ações que envolvam o direito de estudar os gêneros e suas particularidades assegurando constitucional também enfoca outras questões segundo a oferta de uma democratização educacional para todos, homens, mulheres, crianças, jovens e idosos. Contrapondo-se, as teorias e práticas centralizadas nas informações depreciativas e pejorativas difundidas mundial continuaram predominantes na sociedade caso contrário não seja alterada essa realidade. Os estudos de gêneros para Torráo Filho (2005, p.138) contribuem para a renovação da epistemologia da história e das ciências, não apenas humanas, mas as “ciências do homem”.

Há uma multidão para Hooks (2017) que não tem habilidade para ler livros feministas, portanto, seria necessário audiolivros, músicas, rádios, a televisão como forma de compartilhar conhecimentos para além do sentido preconceituoso, no qual esteve voltado para perpetuar um tradição secularizada sobre o que seria papel masculino ou feminino, isto é, “[...] inserir a construção da masculinidade como processo correlato da determinação da identidade feminina,

ISBN: 978-65-00-56248-4 | Anais Eletrônicos - 1º Encontro LAPETHI: Múltiplas formas de fazer história

e discute a questão da homossexualidade como parte integrante da construção da misoginia” (TORRÃO FILHO, 2005, p.127). Para Martins (2021, p.938):

Na contemporaneidade, o Brasil se encontra em uma posição preocupante no que diz respeito as transgressões de direitos, especialmente no que tange às minorias sexuais. Tendo em consideração que esta posição produz intenso padecimento, é importante estabelecer espaços para discussões, acesso à informações e reflexões que possam aumentar a densidade e perceptibilidade das questões sociais envolvendo gênero e sexualidade. E dar espaço a pessoas divergentes ao heteronormativíssimo que está presente na sociedade por meio dos processos consuetudinários, midiáticos, históricos, artísticos, políticos e institucionais do estado, formulando uma ideologia homofóbica de machos e fêmeas. (MARTINS, 2021, p.938).

O estudo dos gêneros seria uma categoria de análise como vantagem de propor uma transformação dos paradigmas pré-estabelecidos na sociedade, não apenas acrescentando novos temas, mas distanciando de uma visão reprimida e restrita dos discursos que oprimem o sentido e a natureza do que seria feminino e masculino. A história da mulheres, por exemplo, foi entendida muitas vezes como assunto de mulher ou feministas no que diz respeito ao privado dos lares, da família, da reprodução e do sexo, colocando em segundo plano o domínio pública da sua existência ou temas com guerra, economia, política não teriam relação com questões de gênero.

Portanto, percebe-se que em termos legislativo o Brasil dispõem de uma relativa amparo que volta-se para anteder as necessidades dos grupos minoritários homoafetivos e das mulheres, embora o que evidencia-se seria um aparato legislativo velado e por vezes ausente no que tange a formação e desenvolvimento das políticas públicas mais efetivas e rigorosamente aplicadas tanto na sociedade como na educação. Logo, faz-se necessário maior efetividade em virtude dos existentes preconceitos, violência, intimidações e cerceamentos das vidas em razão de questões relacionadas ao gênero.

Chão da sala de aula: meninos e meninas em igualdade utópica

Os pressupostos teóricos introduzidos na pesquisa tem como base as análises bibliográficas das diversas produções periódicas disponíveis em revistas, sites e livros físicos. Foram selecionados a partir da relação com a educação, gêneros e escolas brasileiras para que fosse possível traçar um panorama sobre a escrita dos temas mencionados anteriormente e da relação entre os mesmos no desenvolvimento educacional das questões que envolvem a igualdade dos gêneros, a discriminação e a formação dos estereótipos construídos historicamente acerca da concepção de feminino e masculino no âmbito educacional.

Nessa conjuntura o sistema educacional brasileiro permeia-se por limitações e concepções pautadas na predefinição do que seria aptos as mulheres e os homens. Seja consciente ou inconscientemente concebe-se a educação não somente como determinante para o rompimento com esses preconceitos, mas também como um reforço desses estigmas quando posto em situações que reforçam e dão suporte de paradigmas sobre as relações entre os gêneros. Na escola segundo Castro (2020, p.30-31):

Na escola, essa situação é evidente desde muito cedo, começando pela restrição dos papéis que ainda se considera natural que as meninas assumam nas brincadeiras de faz de conta, quando os ‘pais’ saem para trabalhar e as ‘mães’ ficam em casa. Também pela intervenção dos adultos, quando, diferentemente do que ocorre com os meninos, incentivam as meninas a participar apenas de brincadeiras ‘mais tranquilas’, deixando os jogos mais ativos e competitivos para os meninos. (CASTRO, 2020, p.30-31).

Percebe-se que a definição dos padrões femininos e masculinos ainda fazem-se presente na sociedade brasileira de maneira preponderante. No ambiente escola abarca a orientação das brincadeiras, jogos e diversões conscientes ou inconscientemente delimitada para determinados grupos e sujeitos unidos pela suas identificações mútuas e identitárias. Na realidade, ambos os discentes recebem educação muito diferenciado, embora estejam no mesmo âmbito escolar, leem os mesmos livros didáticos e interagem com a mesma professora. E ainda destaca-se uma distinção entre componentes curriculares preferidos, isto é, os meninos preferem educação física e matemática e as meninas português e arte. Nesse contexto, também acentua-se para Castro (2020, p.30-31):

Em livros didáticos ou outros materiais, a discriminação fica evidente quando as ilustrações mostram as mulheres quase sempre desempenhando papéis secundários, deixando para os homens os cargos considerados mais importantes. São os meninos também os mais valorizados quando se trata de estudos e profissionalização. Eles são vistos como mais racionais, frios, propensos à liderança e à explosão da agressividade como força de virilidade, enquanto as meninas, tomadas como naturalmente frágeis, emotivas, sentimentais, têm para si destinados todos os encargos dos cuidados, reafirmando com isso a ideia de que cabe às mulheres apenas a possibilidade de se dedicar à família em vez de construir uma carreira profissional. Ao mesmo tempo, os meninos quase nunca são representados nas práticas domésticas de cuidado familiar. (CASTRO, 2020, p.30-31).

A abordagem dos gêneros na educação ainda permeia-se intrinsecamente pela percepções rotineiras em que as meninas são vistas como delicadas, frágeis e emotivas, ao contrário dos meninos que podem ser vistos como agressivos, rebeldes e que precisam evidência a masculinidade em detrimento dos aspectos femininos. Percebe-se como as relações patriarcais estão enraizadas na sociedade brasileiro e nas manifestações que os alunos e alunas trazem do ambiente privado dos lares.

A formação escolar teria como base as prerrogativas descritas na pesquisa de Silva et al (1999) no qual pontuou a influência masculina, feminina e racial no desempenho das crianças. Para os autores o maior insucesso recaio sobre os meninos, o magistérios nos anos iniciais predominantemente dominado pelas professoras que também estava associado a maternidade, desqualificação do pai no processo de educação dos filhos como sendo obrigação da mãe, e ainda as crianças negras estava mais propensas a reprovação, evasão e desistência do que os alunos e alunas brancos.

Sendo o papel da professora segunda Silva et al. (1999, p.215) permeada pela feminilidade doméstica assumindo o papel da “mulher mandona”, “professora gritona, a comportamentos dissimulados, sedutores, controladores dentro da sala de aula. Enquanto “[...] indica ‘as meninas como mais responsáveis, dedicadas, estudiosas, interessadas, sensíveis, atenta’.” (SILVA et al., 1999, p.215). Por outro lado, “Enquanto ‘os meninos são malandros, não têm hábitos de estudo, não ficam em casa para estudar, saem para jogar bola, faltam às aulas, são dispersivos, têm interesses fora da escola, são agitados, não prestam atenção, ainda que mais inteligente’.” (SILVA et al., 1999, p.215).

Não seria apenas a exaltação da superioridade masculina propício de uma organização patriarcal, mas também a marginalização das mulheres e a ausência dos debates acerca da igualdade dos gêneros e das questões que envolvem sua negligência como a violência, a inferiorização feminina, a misoginia, a discriminação, a desigualdade no mercado de trabalho e na vida privada, visto que “num país marcado pela superioridade masculina, essas situações continuam sendo vistas como normais. Mais que isso: não é raro atribuir às meninas a responsabilidade pelas agressões que sofreram [...]” (CASTRO, 2020, p.31).

Nessa conjuntura, falar, questionar ou até mesmo mencionar questões relativas aos gêneros seria visto como um ataque à educação. Fazendo-se surgirem conceitos como a “ideologia de gênero” consagrado na teoria de Junqueira (2019, p.136) no qual foi difundido como: “segundo ele, a escola tornou-se o espaço estratégico para a imposição de uma ideologia contrária à natureza humana”. Para Leal et al. (2017) as questões de gênero e sexualidade podem ser observadas dentro do recreio escolar através das brincadeiras, construção dos grupinhos, onde meninos e meninas se diferenciam tanto no aspecto interação quanto no ensino e aprendizagem.

Essas ideias e interpretações pautam-se na perspectiva de que abordar as relações entre gêneros na sala de aula de forma contextual e didática implica em romper com preconceitos, reduzir desigualdades entre homens e mulheres, expor a violência da misógina e homofobia,

incitar questionamentos e desenvolver o senso crítico dos alunos e da comunidade escolar para uma visão mais ampla e profunda sobre tornar a sociedade plenamente democrática e igualitária, ao invés de acentuar ainda mais a discrepância e a transgressão presente nos atos que cerceiam ou limitam a atuação masculina e feminina.

Nesse contexto, para Martins (2021) as escolas brasileiras foram historicamente constituídas pelos padrões, concepções e ideologias conservadoras e heteronormativas alicerçadas na identidade heterossexual, do homem branco e classe média, no qual manteve-se marginalizada as práticas sociais, sexuais e de gênero negadas a proliferação do irrespeito à diversidade e multiplicidade. A discriminação seria uma das múltiplas formas de violência nos ambientes escolares e educacionais, para com as mulheres, a população LGBTQIAP+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, *Queer*, Intersexual, Assexual, Pansexualidade, entre outros)¹², negros e os homens que por não corresponderem a um padrão impostos na contemporaneidade, são focos dos discursos de ódio e da violência física e psicologia.

Ensinando sobre a democracia entre os gêneros: uma realidade necessária

A educação como potencial transformador da realidade social brasileira invoca a necessidade de fornecer não somente discussões sobre as relações estabelecidas, os lugares ocupados pelos homens e mulheres, mas desmitificar padrões naturalizados socialmente que foram fundamentos em um direito natural de submissão feminina e marginalização da diversidade como sendo uma anomia e um equívoca a ser regenerado ou combatido. Não existem espaço na contemporaneidade para continuar fortalecendo prerrogativas e preconceitos que mingua os direitos individuais e esfacelam a particularidade singular de cada cidadã e cidadão como medo, violência e discriminação. Para Andrade e Barros (2009, p.92):

Assim, entende-se que um grande desafio para docência, atualmente, é oferecer conhecimento para alunos e alunas de forma a não delimitar espaços de atuação *a priori*, considerando que os discentes são dotados de particularidades, não tendo sua capacidade de aprendizagem e crescimento definida a partir de seu sexo. Os estudantes devem ser estimulados à reflexão e à produção pessoal como sujeitos, e não como objetivos oriundos de construções sociais preconceituosas. Enquanto os docentes continuarem a perpetuar os estereótipos de gênero nas instituições de educação, serão, provavelmente, esses os modelos que serão reaplicados, pelos mesmos, em

¹² Os Termos referem-se a multiplicidade das orientações sexuais. Sendo *Queer*, um termo que engloba pessoas que não se encaixam no padrão heteronormativo e pansexual envolvem a atração e desejo sexual por diversas pessoas independentemente da sua identidade sexual (GARCIA, 2021).

outras esferas sociais ou mesmo na própria educação. (ANDRADE; BARROS, 2009, p.101, grifos do autor).

Não somente os professores e professoras, mas os gestores (as) e os alunos (as) precisam reorientar suas didáticas e abordagens educacionais para não reproduzir os estereótipos e preconceitos dentro da sala de aula. Segundo Paiva (2017) em uma pesquisa realizada pela agência Énois Inteligência Jovem, o Instituto Vladimir Herzog e o Instituto Patrícia Galvão revelou que 39 % das jovens mulheres sofreram algum tipo de preconceito na escola ou faculdade relacionado ao seu gênero.

Ainda conforme Paiva (2017) por meio da gerente de conteúdo do projeto feminista Olga, criado em 2013, elenca algumas atitudes que as escolas, professores e demais profissionais podem adotar para promover a igualdade entre homens e mulheres. Sendo estes: debater em sala de aula de modo que possa encorajar a conversa sobre o tema, explicar sobre o feminismo e refletir sobre o tratamento ofertado às mulheres em diferentes países, desmistificar estereótipos e preconceitos valorizando o desempenho feminino nas salas de aula e acolher alunos e alunas vítima de assédio, violência ou rompimento da sua privacidade, pois ajudá-los a procurarem autoridade escolar para denúncias de abuso e má postura escolar e familiar.

Portanto, a escola quando direcionada para o seu papel social reflexivo e produtor de conhecimento permite romper com preconceitos, reformular concepções, subverter paradigmas e transformar a realidade. Será justamente nesse meio que os alunos irão formar-se para atuar na sociedade como seres pensantes e críticos, não alienados e reféns de uma acumulação dos conteúdos curriculares se for possível. Precisa-se de liberdade onde se produz saberes e reflexões, para aqueles que estão começando a aprender e para aqueles que estão ensinando.

Considerações finais

A educação das relações e concepções sobre os gêneros garante a vivência mais democrática na sociedade e incorporação de reflexões e pensamentos que potencializam o exercício crítico e a atuação libertária dos alunos e alunas no reconhecimento da necessidade em desenvolver a igualdade entre ambas na construção de um mundo menos discriminatório, violento e separatista. Unidos em prol das vivências mais humanizadas e respeitadas em detrimento das percepções que favorecem um grupo social em detrimento de outro.

Portanto, a educação é fundamental na formação de uma sociedade mais democrática e que exerça plenamente a liberdade dos seus membros assegurando respeito, acesso a inclusão social e a efetivação da sua cidadania. Será o primeiro caminho para a transformação de um

mundo corrupto, discriminatório e exclusivo em um espaço de atuação igualitária de todos os seus membros. Assegurando justiça, trabalho e condições dignas de vivência na sociedade.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Carolina Riente de; BARROS, Amon Narciso de. Gênero e Educação: delimitação de espaços e construção de estereótipos. **Contrapontos**, Itajaí, v.9, n.2, pp.90-103, maio/ago. 2009. Disponível em:< <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/998>>. Acessado em: 15 out. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acessado em: 13 out. 2022.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Secretária de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. 146 p. disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acessado em: 15 out. 2022.

CASTRO, Maria da Paz. **Diversidade e Discriminação**: educação em direitos humanos. 4.ed. São Paulo: Vlado Educação, 2020. Disponível em:< <https://respeitarepreciso.org.br/wp-content/uploads/2019/10/diversidade-e-discriminacao.pdf>>. Acessado em: 13 out. 2022.

GARCIA, Sâmia de Christo. **LGBYQIAP+**: Você sabe o que essa sigla significa? **Justiça do Trabalho (TRT da 4ª Região (RS))**, jul. 2021. Disponível em:< <https://www.trt4.jus.br/portais/trt4/modulos/noticias/465934>>. Acessado em: 18 out. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla, 2.ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

JUNQUEIRA, Rógerio Diniz. A “ideologia de gênero” existe, mas não é aquilo que você pensa que é. In: CÁSSIO, Fernando (Org.). **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEAL, Nathalia Costa et al. A questão de gênero: contexto escolar. **Leopoldianum**, ano 43, n.121, 2017. Disponível em:< <https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/download/758/639/1862#:~:text=%E2%80%9Cas%20escolas%20fabricam%20sujeitos%20e,dentro%20e%20fora%20do%20%C3%A2mbito>>. Acessado em: 15 out. 2022.

MARTINS, Diogo dos Santos. Gênero e sexualidade na educação brasileira contemporânea. **Revista Ibero –Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE**, São Paulo, v.7, n.7, jul.2021. Disponível em:< <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1734>>. Acessado em: 15 out. 2022.

PAIVA, Thais. Como trabalhar a igualdade de gênero na escola. **Carta Capital**, mar. 2017. Disponível em: < <https://www.cartacapital.com.br/educacao/como-trabalhar-a-igualdade-de-genero-na-escola/>>. Acessado em: 15 out. 2022.

SILVA, Cármen A. Duarte da et al. Meninas bem-comportadas, boas alunas; Meninos inteligentes, indisciplinados. **Cadernos de Pesquisa**, n.107, p.207-225, jul. 1999. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/cp/a/QfxvSXHtPz3Pf6GT7DWsk6g/abstract/?lang=pt>>. Acessado em: 15 out. 2022.

TORRÃO FILHO, Amílcar. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu** (24), jan./jun. 2005, pp.127-152. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/cpa/a/9qWCTLfW8Qvr9bTspS9dSsd/abstract/?lang=pt#:~:text=Gender%20issue%3A%20where%20masculine%20and%20feminine%20meet&text=Procura%2C%20ainda%2C%20inserir%20a%20constru%C3%A7%C3%A3o,integrante%20da%20constru%C3%A7%C3%A3o%20da%20misoginia.>>. Acessado em: 14 out. 2022.

História e Linguagens artísticas



“ERA UMA VEZ”: CONSTRUÇÕES DE NEOMEDIEVALISMOS EM ANIMAÇÕES DISNEY

Juliana Avila Pereira¹³

Daniele Gallindo Gonçalves¹⁴

Resumo: A recriação de um suposto “passado medieval” é parte das imagens criadas pela empresa Walt Disney, que usa deste artifício e o evidencia em diferentes contextos, desde suas animações, passando seus parques temáticos, chegando até seus sites oficiais da empresa na internet. Cabe destacar que, embora seja uma tentativa de rerepresentar um passado imaginado como medieval, esta é uma releitura imbuída de contradições em sua representação, o que acaba em uma construção de um cenário “neomedieval” em suas múltiplas produções.

Palavras-Chave: Disney; Princesas; Medievalismo.

Na adaptação produzida por Walt Disney *A Branca de Neve e os Sete Anões* (1937), baseada em um dos antigos contos compilados pelos Irmãos Grimm e publicado no início do século XIX junto a outras narrativas, podemos perceber uma tentativa de evocação de um suposto passado medieval como pano de fundo da narrativa para passar uma dimensão mágica para quem assiste o longa animado. Deste modo, criando e transmitindo uma ideia de Idade Média regada a fantasias e presentismos, para torná-la atrativa ao público consumidor da época de lançamento da animação.

O mesmo podemos falar sobre as outras duas animações escolhidas para este estudo, *A Bela Adormecida* (1949), também produzida sob o olhar de Walt Disney, e *Mulan* (1998), dirigida por Tony Bancroft e Barry Cook. A primeira é baseada em uma das obras do escritor francês Charles Perrault, situada em uma ideia de medievo tardio europeu, este longa animado incorpora fantasias comumente associadas a este período como dragões, fadas, magia e bruxaria. Já a segunda animação deixa de lado o eixo eurocêntrico Disney e constrói uma narrativa em um cenário medievalizado chinês baseado no antigo poema medieval *Ballads* (chamado também de *A Balada de Hua Mulan*), uma lenda sobre uma jovem guerreira poderosa chinesa, datado por volta do século VI EC.

¹³ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em História na Universidade Federal de Pelotas — UFPEL. Coordenadora e educadora de História no Pré-Universitário Popular Quinta Superação, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS). Membro do Polo Interdisciplinar de Estudos do Medievo e da Antiguidade/POIEMA (UFPEL) e do grupo de pesquisa Cultura e Política no Mundo Antigo (FURG). E-mail: jul.av49@gmail.com.

¹⁴ Professora Associada da Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul. E-mail: danigallindo@yahoo.de. ISBN: 978-65-00-56248-4 | Anais Eletrônicos - 1º Encontro LAPETHI: Múltiplas formas de fazer história

As três animações em questão compartilham um mesmo aspecto central: aspectos reconhecidos pelo espectador como medievais. Em mundos animados repletos de príncipes, princesas, magia, fantasia, animais falantes e fadas madrinhas, a Disney constrói o seu cenário idealizado de medieval-fantasia, fabricando um campo fértil para ambientar suas propostas narrativas, ao mesmo tempo estes artifícios tornam-se supostas descrições de lugares percebidos como medievais. Contudo, ao tentar compor através das imagens um passado percebido como medieval, a Disney apenas constitui uma releitura pautada em uma seara de contradições, invenções, ficções e adaptações, resultando, na prática, em uma fabricação de um cenário “neomedieval” em suas inúmeras animações.

Isto posto, para este estudo, ainda em andamento, analisaremos as animações *A Branca de Neve* (1938), *A Bela Adormecida* (1959) e *Mulan* (1998) com o objetivo de perceber como estas produções tentam (re)construir um cenário percebido como medieval, a partir de valores contemporâneos como pano de fundo de suas tramas, na mesma medida em que integram inúmeras presentificações em suas tramas. Enquanto metodologia utilizamos a análise fílmica nos servindo da proposta de decomposição da obra através dos elementos intra e extrafílmicos apresentados por Rafael H. Quinsani (2010).

Neomedievalismo e princesas: Branca de Neve, Aurora e Mulan

A empresa estadunidense The Walt Disney Company hoje é mundialmente consagrada e respeitada no campo cinematográfico por suas animações de grande qualidade. Esta marca foi fundada em 1923 pelos irmãos empresários Walt e Roy Disney (inicialmente nomeada de Disney Brothers), cujas primeiras aspirações eram voltadas para pequenas produções de curtas animados, porém, logo despontaram em produções de longas animados, baseados em principalmente em contos de fadas europeus, popularizando entre os jovens estadunidenses estórias de “era uma vez...” e fabricando a imagem de Walt Disney como um grande contador de estórias.

Não era uma vez, mas em uma certa época da história, antes que alguém soubesse o que estava acontecendo, Walt Disney lançou um feitiço sobre o conto de fadas. Ele não usou uma varinha mágica ou poderes demoníacos. Ao contrário, Disney empregou os meios tecnológicos mais atualizados e usou sua própria “garra” e engenhosidade americana para se apropriar dos contos de fadas europeus. Suas habilidades técnicas e tendências ideológicas eram tão consumadas que sua assinatura ofuscou os nomes de Charles Perrault, os Irmãos Grimm, Hans Christian Andersen e Collodi. Se crianças ou adultos pensam nos grandes contos de fadas clássicos de hoje, seja Branca de

Neve, Bela Adormecida, ou Cinderela, eles vão pensar em Walt Disney¹⁵ (ZIPES, 1994, p.72, tradução nossa).

Quando nós espectadores reservamos um tempo para assistir alguma produção animada pertencente ao grupo The Walt Disney Pictures, principalmente aquelas relacionadas a marca Princesas, comumente visualizamos elementos gráficos que são associados a uma ideia de Idade Média. Por exemplo, tanto em *A Branca de Neve e os Sete Anões*, quanto em *A Bela Adormecida* a cena de abertura é feita através da exposição de um livro emoldurado em dourado e cravejado em joias diversificadas, ao abri-los vemos uma tipografia gótica de escrita e também muitas ilustrações de castelos, brasões, cavaleiros ao decorrer das páginas enquanto os narradores destacam a longitude temporal e geográfica, “Era uma vez, em uma terra distante há muito tempo atrás” (GERONIMI, 1959, min. 45). Na mesma linha, em *Mulan* a cena de abertura parte de uma ilustração da muralha da China em um pergaminho aos moldes orientais, um elemento gráfico também compreendido como pertencente ao medieval. Deste modo, através desta cena de abertura os espectadores passam por uma transição do seu mundo para um mundo medieval estilizado (FITZPATRICK, 2019).

Essa construção de uma paisagem medieval ficcional como pano de fundo das animações selecionadas para este estudo implica em transformar este período histórico em um produto nostálgico e o tornar atrativo para a realidade social no tempo presente – no caso no momento de lançamento de cada animação. Neste sentido, o campo do “neomedievalismo” é de grande valor para compreender estes produtos atuais que tentam integrar elementos medievais ao mesmo tempo que os atualizam. Neomedieval é, portanto, tudo aquilo que além de consumível se tornou tão senso comum que não se refere mais ao medieval, enquanto período historiográfico, mas a outras obras que releem o medieval. Trata-se, pois, de um medievalismo do medievalismo.

No ano de 1937, a Disney lançou o seu primeiro longa-metragem intitulado *A Branca de Neve e os Sete Anões* o qual foi um grande sucesso para o período, tendo em vista seu teor inovador por se tratar do primeiro longa animado da História, o primeiro filme estadunidense com um álbum de trilha sonora (característica que veio a se tornar uma marca registrada do

¹⁵ No original: It was not once upon a time, but in a certain time in history, before anyone knew what was happening, Walt Disney cast a spell on the fairy tale. He did not use a magic wand or demonic powers. On the contrary, Disney employed the most up-to-date technological means and used his own American “grit” and ingenuity to appropriate European fairy tales. His technical skills and ideological proclivities were so consummate that his signature obfuscated the names of Charles Perrault, the Brothers Grimm, Hans Christian Andersen, and Collodi. If children or adults think of the great classical fairy tales today, be it Snow White, Sleeping Beauty, or Cinderella, they will think Walt Disney.

estúdio), bem como toda a profundidade técnica investida na produção deste longa, levando cerca de três anos para ficar pronto.

O detalhe em abrir a animação através da leitura de um manuscrito antigo adornado em joias enquanto as páginas se movem magicamente sozinhas e se transformam gradativamente na própria estória virou um clichê do neomedievalismo cinematográfico, pois foi repetido em outras animações. Porém, é uma ferramenta que conduz os espectadores em uma jornada visual (enfocando castelos, torres, bosques) que culmina em uma ilusão e sentimento de desembarque na Idade Média, como aponta Kathleen Kelly (2012).

A primeira princesa da Disney, Branca de Neve, é situada na trama como uma vítima da inveja da sua malvada madrasta de sua graciosa beleza, por isso a jovem precisa fugir de seu oponente castelo para sobreviver, encontrando pelo caminho sete anões que vivem em uma floresta mágica e, ao final da estória, é salva por seu heróico príncipe. A narrativa do filme é relativamente simples, sendo uma progressão de eventos sem grandes reviravoltas, porém, a mesma é ricamente viva em detalhes e ambientes para transmitir a sensação de magia pretendida. Desta forma, através de castelos, torres, bosques e figurinos a Disney oferece uma fantasia de Idade Média na década de 1930, reforçando a icônica imagem da donzela indefesa que precisa de um salvador.

Entretanto, ao mesmo tempo que Walt Disney tenta construir um período “medieval” para compor esta animação, ele integra valores estadunidenses na obra. Por exemplo, a beleza da jovem princesa e a rainha (antes da transformação) aproximação dos ideais de feminilidade do século XX. Os anões também podem ser interpretados como representações do populismo do trabalho honesto e não alienado que estava em voga no período. Ademais, os anões, como amigos da floresta, também se alinham a ideias conservacionistas que emergiam no período, nas palavras de Kathleen Kelly (2012):

Dedicados à proteção dos recursos naturais para uso humano de forma sustentável, os conservacionistas americanos durante o primeiro terço do século XX estabeleceram reservas pesqueiras e florestais (a serem reabastecidas e manejadas para a colheita) e, mais importante, parques estaduais e nacionais e áreas de conservação — não necessariamente porque esses lugares tivessem valor ecológico intrínseco, mas porque os americanos os apreciavam para caçar, pescar e acampar, bem como por sua beleza¹⁶ (KELLY, 2012, p.194, tradução nossa)

¹⁶ No original: Dedicated to the protection of natural resources for human use in a sustainable way, American conservationists during the first third of the twentieth century established fisheries and forest preserves (to be replenished and managed for harvesting), and, more importantly, state and national parks and conservation areas— not necessarily because these places had intrinsic ecological value, but because Americans enjoyed them for hunting, fishing, and camping as well as for their beauty.

Essas questões presentistas inseridas na narrativa, são parte inerente do discurso fílmico, que não traz o passado de volta, e nem precisa, mas que, ao apresentar imagens turvas de passado, falam do presente.

Diferente da figura de Branca de Neve, em *A Bela Adormecida* somos logo informados de se trataria de uma estória considera medieval em um diálogo entre o Príncipe Philip e seu pai, o Rei Hubert, no qual o jovem exclama “Papai, o senhor está vivendo no passado. Estamos no século XIV”, ao rejeitar o acordo de casamento elaborado por seu pai. Segundo animadores do Estúdio, foi selecionado o "universo medieval" para pano de fundo da trama, para passar a impressão do "mundo de contos de fadas" associado comumente a esta época. Ademais, alegorias gráficas consideradas “medievais” se fazem presente na animação, como velas, rendilhados, castelos, brasões familiares e tapeçarias.

Entretanto, na mesma medida em que a animação se propõe a fabricar uma paisagem medieval para compor a trama se baseando em um documento do século XVII, ela integra muitas atualizações. Assim como Branca de Neve, Aurora é construída a partir dos padrões de feminilidade do século XX. A princesa representa o símbolo do ideal de beleza e personalidade (passividade) da animação, não existindo um padrão de beleza alternativo ao de Aurora, até sua mãe é uma versão mais pálida e passiva que a filha. Já as demais figuras femininas que aparecem ao fundo são “medievalizadas”, silenciosas e veladas (FITZPATRICK, 2019). Deste modo, a animação emprega os valores sociais e patriarcais da classe média estadunidense da década de 1950 em uma narrativa que se apresenta como “medieval”.

Segundo Clare Bradford (2012), uma das estratégias utilizadas pela Disney é modernizar seus personagens principais através dos valores que representam, os tornando figuras excêntricas naqueles mundos pré-industriais criados, ao mesmo tempo que são personagens mais facilmente compreendidos e identificais com o público espectador. Assim, conforme Bradford, a Disney cria uma tensão dicotômica na animação entre o passado e o moderno. Se em uma perspectiva, a ecologia medieval é apresenta de forma positiva nas florestas e no mundo romântico de belos castelos e vestidos longos rendados na trama, por outro prima, ela também reforça valores considerados “medievais” e, portanto, arcaicos e ignorantes, como o casamento arranjado que é depreciado pelo príncipe. Deste modo, a Disney produz heróis modernos em mundos que se apresentam passadistas, uma fabricação neomedieval.

Quando Phillip escapa e mata Malévola em sua forma de dragão, ele não apenas reescreve a zombaria de Malévola de uma narrativa de conto de fadas no tropo padrão medieval/conto de fadas onde o dragão é morto e o herói prevalece; ele também se torna o herói moderno excepcional matando os

aspectos perigosos do passado medieval. O medieval é assim transformado em uma versão higienizada de si mesmo, adequada ao consumo de um público moderno da Disney que foi condicionado a ver o passado através das lentes do excepcional – e sempre triunfante – herói e heroína modernos¹⁷ (FITZPATRICK, 2019, p.93, tradução nossa)

Abandonando as estórias europeias e seus cenários neomedievalizados de monarquias e castelos, Mulan emerge como uma das princesas étnicas do panteão Disney, ao lado de Pocahontas e Jasmine ainda na década de 1990. Como já dito anteriormente, a animação se baseia em um antigo poema épico do norte chinês que remonta ao século VII, seu conteúdo narra as aventuras de uma jovem guerreira que se traveste de homem e parte para guerra no lugar de seu pai idoso.

Logo que conhecemos a jovem Mulan percebemos que a heroína não se encaixa no meio social em que vive, pois suas aspirações são maiores que aquele lugar. A heroína não corresponde às normas de feminilidade que lhe são cobradas e assim, embora esforce-se para desempenhar sua obrigação feminina e agradar a Casamenteira, ela fracassa e traz desonra para sua família. Assim como no poema, na animação de 1998, Mulan também vai para guerra no lugar de seu pai para proteger a China da invasão dos Hunos, porém, no longa ela faz isso escondida, como meio de recuperar a honra de sua família que ela teria arruinado.

Assim como a Disney fez com outros personagens de suas produções, Mulan também é uma figura excêntrica em seu meio, seus valores, beleza e ideais são modernos, mais próximos do século XX do que da ambientação “medieval” criada como pano de fundo da narrativa. Um exemplo disso é a representação da tradição da casamenteira que a heroína não corresponde positivamente. Deste modo, “a sociedade chinesa é demonstrada como homogênea e retrógrada uma vez que há sempre uma comparação com os valores que são contemporâneos na personagem Mulan” (LIMA, 2021, p.471). Ademais, em Mulan outro elemento utilizado na narrativa de forma recorrente é a honra, presente como um aspecto que permeia toda a animação e encontra-se quase em todos os personagens. Esta temática é abordada de maneira estereotipada, passando a impressão da China ser um país homogêneo em seus costumes em todo seu território.

¹⁷ No original: When Phillip instead escapes and slays Maleficent in her dragon form, he not only rewrites Maleficent’s mockery of a fairy-tale narrative into the standard medieval/fairy-tale trope Where the dragon is slain and the hero prevails; he also becomes the exceptional modern hero slaying the dangerous aspects of the medieval past. The medieval is thereby rendered into a sanitized version of itself, one fit for consumption by a modern Disney audience that has been conditioned to view the past through the lens of the exceptional – and always triumphant – modern hero and heroine.

As animações de princesas Disney, como discorre Clare Bradford (2012), baseiam-se em homologias de pureza étnica, uma ideia de homogenia racial que seria presente no medievo e é transposto para as animações como fundo narrativo. No caso das princesas de outras etnias, como Mulan, outros povos são apresentados como vilões que visam destruir a harmonia.

Assim como os mundos medievais europeus, nos filmes da Disney Princess são povoados inteiramente por europeus, os cenários medievais de Aladim e Mulan são racialmente homogêneos, e a diferença racial (exemplificada pelos bárbaros hunos de Mulan) é descrito como uma ameaça à boa ordem¹⁸ (BRADFORD, 2012, p.180, tradução nossa).

Ademais, outro traço observado por Clare Bradford (2012) incorporado nas animações Disney de inspiração medieval é romance de cavalaria. A autora cita as duas possíveis trajetórias de amor entre os heróis Disney, a primeira seria o amor idealizado heterossexual, em que as princesas manifestam através da imaginação seu desejo pelo seu príncipe e são circunstâncias externas ao casal que impedem seu relacionamento. Já a segunda é marcada pelas “incompatibilidades” do casal que, ao final, é solucionada e o amor entre ambos é reconhecido. Desta forma, Bradford relaciona os finais dos longas animados da categoria princesas com o romance datado do medievo inglês *Octavian* (1350 EC), nos quais os finais são geralmente previsíveis, excluindo possibilidades mais dinâmicas, indeterminadas e/ou até promiscuas ao término. Neste sentido “Os efeitos espetaculares que cercam os finais dos filmes das Princesas Disney também obscurecem as ansiedades que os incomodam¹⁹” (BRADFORD, 2012, p.181, tradução nossa).

Ao mesclar elementos considerados referentes a um passado e ideais contemporâneos, as animações jogam com imagens consagradas como sendo medievais para mostrar o presente. Eis um dos aspectos relevantes para se compreender o medieval-fantasia que se retroalimenta através dessas construções recorrentes.

Considerações finais

A Walt Disney Company baseou grande parte da sua franquia princesas em universos neomedievais, explorando diferentes possibilidades de como usar estes mundos pré-industriais como pano de fundo para suas lucrativas estórias. Como KellyAnn Fitzpatrick (2019) salienta, a Disney é responsabilizada de forma recorrente por moldar concepções do que seria a Idade

¹⁸ No original: Just as European medieval worlds in the Disney Princess films are populated entirely by Europeans, so the medieval settings of Aladdin and Mulan are racially homogeneous, and racial difference (exemplified by the barbarous Huns of Mulan) is depicted as a threat to good order.

¹⁹ No original: The spectacular effects that surround the endings of Disney Princess films similarly obscure the anxieties that trouble them.

Média. A autora ainda apresenta um estudo baseado na pergunta “onde você acha que aprendeu sobre a Idade Média?” no qual grande parte das respostas são “filmes da Disney”, elencando as animações A Bela Adormecida, A Branca de Neve, Cinderela e outros.

Portanto, embora a empresa Mickey utilize de um suposto passado “medieval” para transpor uma ideia de magia em suas obras, o mesmo é nutrido de virtudes estadunidenses do seu momento de produção. Isso porque estamos tratando de um produto comercial com vistas ao consumo daquele momento histórico.

Referências bibliográficas

A BELA ADORMECIDA. Direção Clyde Geronimi. Produção Walt Disney. Estados Unidos: Walt Disney Studios. 1959. 78 min.

A BRANCA DE NEVE. Direção David Hand. Produção Walt Disney. Estados Unidos: Walt Disney Studios. 1937. 87 min.

BRADFORD, Clare. “Where happily ever after happens every day”: The Medievalisms of Disney’s Princesses. *in*: PUGH, Tison; ARONSTEIN, Susan. **The Disney middle ages: a fairy-tale and fantasy past (the new middle ages)**. New York: Palgrave Macmillan, 1 ed. 2012

FITZPATRICK, KellyAnn. Hollywood Genders the Neomedieval: Sleeping Beauty, Beowulf, Maleficent. *In*: Fitzpatrick, K. **Neomedievalism, Popular Culture, and the Academy: From Tolkien to Game of Thrones**. Suffolk: Boydell & Brewer, 2019.

FRANKEL, Hans H. Ballads. *In*: **The flowering plum and the palace lady: interpretations of chinese poetry**. New Haven: Yale University Press. 1976.

KELLY, Kathleen C. Disney’s Medievalized Ecologies in Snow White and the Seven Dwarfs and Sleeping Beauty. *in*: PUGH, Tison; ARONSTEIN, Susan. **The Disney middle ages: a fairy-tale and fantasy past (the new middle ages)**. New York: Palgrave Macmillan, 1 ed. 2012.

LIMA, José I. M. F. A jornada orientalista do herói e de masculinização da personagem Fa Mulan no filme *Mulan* (1998). *In*: XV Encontro de História da ANPUH/MS - História em Combate: ciência e ensino, ética e engajamento, 2021, Três Lagoas, MS. **Anais eletrônicos**. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul: 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/51498026/A_JORNADA_ORIENTALISTA_DO_HERÓI_E_DE_MASCULINIZACAO_DA_PERSONAGEM_FA_MULAN_NO_FILME_MULAN_1998 .

Acessado em 9 de outubro de 2022.

MULAN. Direção Barry Cook e Tony Bancroft. Produção Pam Coats e Robert S. Garber. Estados Unidos: Walt Disney Studios. 1998. 96 min.

ISBN: 978-65-00-56248-4 | Anais Eletrônicos - 1º Encontro LAPETHI: Múltiplas formas de fazer história

QUINSANI, Rafael Hansen. **A revolução em película**: uma reflexão sobre a relação cinema-história e a guerra civil espanhola. 2010. 239 f. Dissertação (mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

ZIPES, Jack. **Fairy Tale as Myth / Myth as Fairy Tale**. Lexington: University Press of Kentucky, 1 ed. 1994.

A ÓTICA COLONIZADORA NO CONSTRUCTO DAS ARTES: UMA ANÁLISE AS OBRAS DE PAUL GAUGUIN

Ana Luiza Salazar dos Santos²⁰

Carolyne de Jesus Cantanhede Moreira²¹

Resumo: O presente estudo tem como objetivo dar enfoque ao debate no que refere-se às representações das manifestações culturais expressas nas obras do artista pós – impressionista Paul Gauguin. Serão elucidadas as questões que permeiam a utilização do simbolismo em suas produções, destacando como este contribuiu para a criação de um ambiente místico dentro dessas obras. Para além, serão abordados os efeitos degradantes, marginalizantes e silenciadores resultantes desse processo. Entendendo a necessidade de criação de um pensamento decolonial, as obras “Parau na te Varua ino (1892)” e “Adam and Eve (1902)” serão relacionadas aos apontamentos de Gayatri Chakravorty Spivak buscando problematizar a ação da representação desses sujeitos a partir de uma visão eurocêntrica.

Palavras-chaves: Gauguin; Spivak; representação, visuais.

A representação dos grupos que vivem à margem do sistema econômico-social vigente em cada período histórico é algo recorrente, no entanto essa mesma representação aliada a ideia de denúncia de um sistema político destrutivo constitui-se enquanto uma frente nova de interpretação social dentro do fazer artístico. Ao analisar a prática literária, Barthes provoca:

“Quem fala? Quem escreve? Falta-nos ainda uma sociologia da palavra. O que sabemos é que a palavra é um poder e que, entre a corporação e a classe social, um grupo de homens se define razoavelmente bem pelo seguinte: ele detém, em diversos graus, a linguagem da nação.” (BARTHES, 2007, p. 31)

Nesse sentido, não é errôneo analisar esse mesmo tipo de representação dentro da linguagem visual, entendendo, claramente, as distinções entre essas duas formas de expressão. A arte visual, possui, também, papel fundamental para a construção e perpetuação de um ideário social e, quem possui domínio sobre essa forma de expressão e algum tipo de influência, torna-se uma figura com potencial poder para construção de estereótipos, bem como para a quebra destes.

Pensando nesse contexto encontra-se o artista francês Eugène-Henri Paul Gauguin, autor de inúmeras obras impressionista e pós-impressionista, em ambas as correntes artísticas

²⁰ Graduanda em Ciências Humanas – História pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: salazar.ana@discente.ufma.br.

²¹ Graduanda em Ciências Humanas – História pela Universidade Federal do Maranhão. E-mail: carolyne.moreira@discente.ufma.br.

é expressivo a ilustração da paisagem que o cerca, assim como das pessoas que transitam nesses espaços no século XIX. Suas obras ambientadas no contexto europeu, e fora deste, estampam a vegetação dos espaços por onde esteve, os traços culturais e as organizações sociais. A problemática deste trabalho surge, exatamente, quando o artista busca inteirar-se das questões para além do espaço europeu, viajando para o Taiti para buscar uma vida mais simples e, no processo, representar os povos nativos e denunciar o processo de colonização francesa.

Entendendo essa problemática foram realizadas pesquisas bibliográficas voltadas para a análise crítica das representações visuais feitas por Gauguin em suas pinturas situadas na Polinésia Francesa durante o período colonial no fim do século XIX e início do século XX. Perceber como a cultura do homem branco europeu influenciou diretamente algumas das representações dos povos dos trópicos sob o pincel de Paul Gauguin, constitui-se como um dos pontos principais de discussão deste artigo. Aliar esses questionamentos aos estudos pós-coloniais da autora Gayatri Chakravorty Spivak (2010), elucidará questões quanto ao apagamento histórico cometido pelo artista nas obras “Parau na te Varua ino (1892)” e “Adam and Eve (1902)”.

Para tanto, o artigo seguirá disposto em três tópicos principais responsáveis por elucidar as questões que surgem ao observarmos criteriosamente o trabalho de Paul Gauguin. O primeiro, responsável por fazer um apanhado histórico da trajetória de vida do artista, nos ajudará a entender o caminho percorrido por ele até findar no momento em que sua arte está sendo produzida. O segundo tópico dispõe sobre o início do uso do simbolismo como meio principal de sua expressão artística. E, por fim, o terceiro tópico fará alusão às discussões no que compete a análise de suas obras, relacionando-as com o pensamento de Spivak.

A vida de Gauguin

Eugène-Henri-Paul Gauguin, foi um dos principais artistas do século XIX no que se refere às suas contribuições para o desenvolvimento do impressionismo, vanguarda artística que contribuiu para a ideia da arte ligada diretamente com a representação da paisagem de maneira fluida, buscando cativar sua essência sob a luz natural, utilizando-se do pontilhismo e de pinceladas macias que refletissem a realidade. “Os impressionistas buscavam também uma expressão artística que não estivesse focada na razão e nem na emoção, mas sim que refletisse as impressões da realidade impregnadas nos sentidos e na retina.” (Zachetta, 2004, p. 58)

Nascido em 07 de junho de 1848 em Paris, França, Paul Gauguin era filho do jornalista francês Clovis Gauguin e de Aline Maria Chazal, filha da ativista franco peruana Flora Tristan. Aos três anos de idade viu-se mudando para o Peru com sua família em razão dos desejos de seu pai de fundar um jornal fora de Paris, visto a situação delicada em que encontrava-se a política francesa após o golpe de Napoleão Bonaparte.

Após um período em Lima, Gauguin volta para Paris com apenas seus irmãos e sua mãe, pois seu pai havia falecido anos antes durante a viagem de mudança para o Peru. Após a morte de sua mãe, Gauguin passa a morar com o empresário Gustave Arosa, sendo este o homem responsável por inseri-lo no mercado de trabalho voltado para as atividades bancárias. Arosa foi também o responsável por apresentar a Gauguin a dinamarquesa Mette Gad, sua primeira esposa, e mãe de seus cinco filhos.

Com Arosa, Gauguin desenvolveu seu gosto pela arte e, enquanto trabalha no mercado financeiro, passa a desenvolver suas habilidades artísticas. Após perder seu emprego por volta de 1882, Gauguin passa a adotar o ofício artístico como meio principal de sua fonte de renda, antes disso já havia participado da quinta exposição impressionista de um total de oito exposições, onde ele também participou da última.

Ao longo de sua vida Gauguin fará diversas mudanças pelo território francês em busca de um espaço no qual poderá estar em contato com uma paisagem “mais selvagem” e buscar uma forma exclusiva de representação artística, e é durante esse processo que ele passa a se desvencilhar da técnica impressionista e a construir o simbolismo que permeia suas obras situadas fora da França.

Simbolismo: uma expressão artística renovadora.

Com o início de suas produções situadas nas representações visuais pautadas pelas concepções da vanguarda impressionista, ao amadurecer suas técnicas artísticas, Gauguin busca desvencilhar-se dos ideais dessa vanguarda e aprofundar-se em uma técnica completamente distinta. Em 1888 em Pont-Aven, o artista francês mergulha em um mar de experiências e possibilidades para o desenvolvimento de uma expressão artística autêntica e completamente distinta do movimento que ele seguiu até então.

As cores vibrantes e chapadas, as linhas simples, a paisagem representada agora a partir da óptica do artista que a ilustra, dirigindo-se para além da representação fiel desse espaço e incorporando elementos não naturalistas em sua composição, caracterizam a corrente artística simbólica. Gauguin utiliza-se dessa corrente com maestria, empregando as cores fortes em suas

obras visando destacar o seu objeto de estudo e passando, assim, os sentidos que o artista busca transmitir para o seu público consumidor através das cores.

Desse modo, Gauguin, influenciado pela corrente simbólica, pelas inovações em perspectiva, relevo, luz e espaço da mesma, irá criar suas principais obras situadas na Polinésia Francesa. Envoltas por um ar de mistério, essas representações cativam e despertam questionamentos quanto à essência de sua composição até os dias atuais.

“Parau na te Varua ino (1892)” e “Adam and Eve (1902)”

Durante sua estadia no Taiti, desiludido com o avanço da colonização francesa naquelas áreas, Gauguin dirige-se para um espaço mais afastado desse território, objetivando, assim, afastar-se dos efeitos da colonização francesa sobre a população nativa. Ao se distanciar desse espaço já colonizado, Gauguin encontra o “paraíso tropical” com uma natureza intocada e uma civilização não corrompida que rondava seu imaginário há anos.

Suas representações visavam romper com a estética ocidental existente e colocar a figura, folclore e história do nativo em evidência, como por exemplo em sua obra “Parau na te Varua ino” de 1892, em tradução, “Palavras do Diabo”, onde o mesmo substitui a imagem da personagem bíblica “Eva” por uma nativa taitiana.

A imagem da Eva remonta a passagem bíblica do pecado original, onde Eva estimulada pelas insistências de uma serpente come do fruto proibido e induz Adão a fazer o mesmo, levando os dois a serem expulsos do paraíso, dentro da doutrina cristã esse fragmento bíblico explica a origem da imperfeição humana, do sofrimento e da existência do mal através da queda do homem. Além de “Parau na te varua ino (1892)”, a obra “Adam et Ève (1902)”, novamente demonstra a substituição da figura do homem branco de traços faciais finos e magros pelos nativos Taitianos de pele amarronzada e lábios carnudos dentro das crenças cristãs colonas.

Entretanto, ao realizar essa substituição, Gauguin introduz uma nativa Taitiana dentro de uma narrativa religiosa ocidental não pertencente àquele povo. Logo a história dessa civilização, folclore e outras crenças são alteradas com a introdução de elementos não pertencentes aquela cultura causando então, uma não representação da religiosidade dos nativos, o esquecimento ou apagamento da mesma, ato bem semelhante ao que os colonos franceses faziam quando realizavam a catequização dos nativos, apesar de Paul Gauguin abominar o processo de colonização em geral, este, repete certos aspectos desse processo ao tentar enaltecer os Taitianos enquanto um povo banhado em pureza.

Gauguin enquanto artista compreende-se essencial para o processo de representação e ruptura com os padrões coloniais ocidentais e assume o papel de “falar pelos sujeitos”, de lutar por estes, denunciar as relações de poder, todavia por maior que sejam seus ideais libertários ele contribui para a fomentação de um sistema de esquecimento desses sujeitos e sua cultura.

Em “Pode o subalterno falar?” (SPIVAK, 2010) são feitas algumas aproximações quanto a esse sentimento de “essencialidade” e suas consequências, quando se refere às abordagens de Foucault e Deleuze quanto às suas narrativas de caráter abrangente no que tange ao capitalismo e seus efeitos, os autores denunciam o sistema capitalista em nome de toda uma classe trabalhadora, porém ambos os filósofos por não terem conhecimento a respeito do discurso pertencente ao “Outro” da sociedade também não os revela. Spivak diz que: “(...) ambos os autores ignoram sistematicamente a questão da ideologia e seu próprio envolvimento na história intelectual e econômica” (2010, P.22).

Ao denunciar intelectuais europeus que assim como Gauguin se julgam essenciais para a liberdade de uma classe ou nação sem ao menos fazer uma autoanálise quando ao contexto na qual estão inseridos, posição que ocupa em sociedade, poder aquisitivo e etnicidade, fatores que influenciam bastante na compreensão de um lugar enquanto civilização, pessoas enquanto seres individuais com especificidades e necessidades diferentes, mesmo com a melhor das intenções a construção de uma narrativa "libertária" criada a partir de uma única visão limitada e que abrange essa classe ou nação como uma, como heterogênea e desconsiderar suas especificidades, só acaba mais uma vez por contribuir para o apagamento de histórias reais devido ao fato de não conhecerem e conseqüentemente não compreenderem o processo histórico de construção da uma civilização que por conseguinte culminaria no surgimento das mazelas pelas quais tanto denunciam seus sofrimentos e as injustiças acometidas a elas.

Considerações finais

Diante disso, percebe-se a importância de voltar-se o olhar para o material artístico construído no passado, destacando o material produzido com o intuito de representar os povos nativos que tiveram seu território invadido pelos colonizadores europeus no século XIX.

A análise crítica desse material estruturado sob a ótica do pensamento colonizador, no que refere-se ao modo de vida desses povos, constitui-se enquanto tarefa fundamental para a percepção do impacto desse material no processo de apagamento histórico-cultural dos povos nativos situados na polinésia francesa.

No mais, entende-se, ainda, a necessidade do desenvolvimento de uma arte decolonial que representam os povos subalternizados a partir da visão que eles possuem de sua própria cultura, reiterando-a e exaltando-a, fazendo, assim, o movimento contrário executado por Gauguin em “Parau na te Varau ino (1892)”, onde o artista desloca esse povo de sua cultura e o joga dentro dos preceitos e dos ideais da religião católica, próprio do colonizador.

Referências Bibliográficas

BALBINO, Carolina de Miranda et al., **Os rostos pintados por Gauguin no Taiti**. Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 319-330, nov./fev. 2018.

BARTHES, Roland. *Crítica e verdade*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

BIOGRAFIA E PRINCIPAIS OBRAS DE PAUL GAUGUIN. In: arteartistas. 2020. Disponível em: <https://arteartistas.com.br/biografia-e-principais-obras-de-paul-gauguin/>. Acesso em 30 jul. 2022

GAUGUIN, Paul. **Parau na te Varuaino**. IN: GalleryofArt. Disponível em: <https://www.nga.gov/collection/art-object-page.53130.html>. Acessado em 30 jul. 2022

KRASSUAKI, Lívia. **A expressão simbólica de Gauguin: o sintetismo**. Travessias, Cascavel, v. 3, n. 3, 2009. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2706>. Acesso em: 29 out. 2022. Acesso em 30 jul. 2022

Lista de pinturas de Paul Gauguin. In: stringfixer. Disponível em: https://stringfixer.com/pt/List_of_paintings_by_Paul_Gauguin#google_vignette. Acesso em 30 jul. 2022

MARLOW, Tim. **The impressionists: Paul Gauguin**. IN: Bio.doc. Disponível em: <https://youtu.be/mkgI5UZ1Ly0>. Acesso em 29 jul. 2022

PILKER, Emma. **Guys Like Gauguin: A Legacy of Colonialism**. Perceptions, v. 4, n. 1, 2018. Disponível em: <https://tuljournals.temple.edu/index.php/perceptions/article/view/54>>. Acesso em 28 jul. 2022

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?**. IN: Editoraufmg. Disponível em: http://wisley.net/ufRJ/wp-content/uploads/2015/03/images_pdf_files_Pode_o_subalterno_falar-Spivak.pdf.

ZACHETTA, Luciene. **Impressionismo: 230 anos de luz**. Cienc. Cult. vol.56 no.3 São Paulo July/Sept. 2004. p. 58 - 59

HISTÓRIA, LITERATURA E EMOÇÕES: A JUSTIÇA POÉTICA DE MARTHA NUSSBAUM

Prof. Dr. Edson Silva de Lima²²

Resumo: A filósofa Martha Nussbaum, em seu trabalho *Poetic Justice* (1995), em que das muitas possibilidades, nos centramos nas potencialidades empáticas que a literatura provoca nos leitores, nos permitiu perceber que esse lugar imaginativo comporta modelos de realidade que nos convidam a conhecer a nós mesmos pela experiência dos Outros. Seria, portanto, nessa relação de pergunta e resposta, que a literatura nos permitiria experimentar de outra forma a vitalidade, os impulsos, os entusiasmos e sim, a época e, por conseguinte, a experiência histórica. Nessa pesquisa o objetivo é investigar, a partir da hermenêutica fenomenológica de Paul Ricoeur, a relação possível entre história e literatura e sua articulação com a filosofia das emoções. Nossa hipótese é: o discurso histórico e o discurso literário carregam marcações emocionais que nos permitem ir além do que está explícito em suas idiossincrasias.

Palavras-Chave: História; Literatura; Emoções.

A filósofa Martha Nussbaum, em seu trabalho *Poetic Justice* (1995), em que nos centramos nas potencialidades empáticas que a literatura provoca nos leitores, nos permitiu perceber que esse lugar imaginativo comporta modelos de realidade que nos convidam a conhecer a nós mesmos pela experiência dos Outros. Seria, portanto, nessa relação de pergunta e resposta, que a literatura nos permitiria experimentar de outra forma a vitalidade, os impulsos, os entusiasmos e sim, a época e, por conseguinte, a experiência histórica. É importante acentuar que a condição imaginativa que a literatura, tomando aqui seu espaço criativo como fundamental, referindo, portanto, a ficção e a ficcionalidade da vida, permite com que transportemos nosso espaço de experiência para outra superfície, como se pudéssemos transpassar o suporte impresso e vivenciar a história ali narrada. Sabemos, entretanto, que nossa capacidade imaginativa nos permite atravessar obstáculos “concretos” e chegar aquele outro lugar como mundo possível.

Nesse sentido Martha Nussbaum nos ajuda a pensar a pulsação do mundo quando em *Poetic Justice* (1995) enfrenta a questão da *Rational Emotions*. Ela responde, neste capítulo, aos racionalistas, quando afirmam que as emoções perturbam o equilíbrio do mundo racionalizado, da razão exclusiva, diz eles: “As emoções são instáveis por causa de sua estrutura interna irrefletida; porque são pensamentos que atribuem importância a coisas externas

²² Doutor em história pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro na linha Poder, Cultura e Representações. edson_hist@yahoo.com.br.

instáveis” (NUSSBAUM, 1995, p.57). Sobre a acusação das emoções não apontarem para uma reflexão racional e social devido sua dimensão individual, Nussbaum retruca: “o intelecto sem emoções é, podemos dizer, cego aos valores: falta-lhe o sentido do significado e o valor da morte de uma pessoa que julgamentos internos ao emocional teriam fornecido” (NUSSBAUM, 1995, p.68). Ela aponta com muita clareza que todo pensamento tem um aspecto ético (necessidade) que a razão em seu reino não pode negar.

Nesse tocante, Martha Nussbaum parece bastante assertiva, quando afirma que a literatura mobiliza as emoções, no reino do conforto, numa condição efetiva em que é possível cometer erros, diferente da história que teria como pressuposição a verdade ancorada nos fatos. Afirma Martha Nussbaum que “os seres humanos experimentam emoções de maneira modeladora, tanto por causa de sua história individual quanto por normas sociais” (NUSSBAUM, 2008, p.168). Ela dá importância ao processo de repensar a consideração costumeira de atribuição as “paixões humanas demasiadas errantes e volúveis” (NUSSBAUM, 2017, p.30). Elas, as emoções, são responsáveis por serem passíveis a relativização da culpabilidade, da responsabilidade e da própria confiança na racionalidade absoluta. A moralidade pessoal, nesse sentido, se torna a tônica do mundo contemporâneo, e no entanto, ainda não foi possível reconhecer que a dinâmica entre a razão e as emoções são fundamentais para que no exercício da empatia alcancemos a compaixão como princípio democrático.

A vida política contemporânea tem nos desafiado a não desumanizar o outro, ainda que ele seja o fomentador da desumanização. A recusa pela empatia como emoção de atravessamento nos parece uma forma excessiva de confiança e talvez dependência nos meios técnicos e tecnológicos para modelar o comportamento humano. Citando Walt Whitman, ela afirma: “sem a participação da imaginação literária, disse Whitman, as coisas são grotescas, excêntricas, falham ou retrocedem completamente” (NUSSBAUM, 1995, p.xiii).

Aqui podemos assegurar que Nussbaum coloca à imaginação um peso decisivo, quanto a sua potencialidade, para contribuir decisivamente para a formação de um sujeito ativo e ativador com compromisso para mudanças na vida pública. Em *Poetic Justice*, a narrativa literária (ficção) aparece como cooperadora para justiça (prática e teórica) em particular e para o público em geral. As relações que estabelecemos em conjunto nos permitem compreender, interpretar e agir no mundo, são essas condições de atuação que estão constantemente tensionadas pela conjuntura histórica em que os sujeitos estão imersos. É preciso interrogar as normas sociais como produtoras de repressão e de limitações para vislumbrarmos a interpelação das emoções que não estariam delimitadas a uma condição de passividade, mas motora e

produtora de ação, de mobilização e de mudança a partir do impacto da imaginação literária e, por conseguinte, da imaginação histórica.

Ao que parece as emoções não são o oposto da racionalidade, mas sua outra face menos pragmática, menos encrudescida pela vontade de controle e de ordem das coisas. Elas não devem aparecer como contrastando os modos operacionais de orquestramento do mundo, mas como possibilidade de complexificação, que não são acidentais ou meros atributos da psique humana. Nesse sentido: “a narrativa e a imaginação literária não se opõem ao argumento racional, mas podem fornecer ingredientes essenciais para um argumento racional” (NUSSBAUM, 1995, p.xiii).

A narratividade, portanto, é um elemento constitutivo dos enlaces entre história e emoções. É nela que as possibilidades de existência se ampliam como condição de relação analítica, estrutural e imaginativa. Endereçada a força explicativa que o texto historiográfico carrega, a narrativa ordena ao mesmo tempo em que resgata a antiga motivação histórica de contar histórias.

Exigiria um desvio longo para discutirmos o problema da narrativa no discurso histórico e no discurso literário, cabendo, aqui, apenas ressaltar que o eclipse que a narrativa passa na escrita da história tornou seu retorno ainda mais intenso e necessário. O historiador percebeu, consciente ou inconscientemente, as duras crises, que sempre mobilizou algum tipo de instrumento narrativo e, embora, a polêmica tenha tomado notoriedade apenas com a tese de 1971 de Hayden White, o tema já estava em debate pelo menos desde os anos 60.

Paul Veyne, falecido recentemente, e deixo aqui minha homenagem, apontava a fragilidade conceitual da história e sua negativa para perceber a presença das estruturas narrativas em seu ofício (VEYNE, 1983). Foi Lucien Febvre quem admitiu, certa vez, que a procura por uma cientificidade no corpo da história, enquanto exercício da escrita não poderia ser nossa única frente de ancoragem; seja por sua potência imaginativa, seja por sua potência investigativa, nas palavras dele: “a história sabe que, jamais, determinará o aparelho incontrolável que, após um sono de vários séculos, lhe faria escutar, como que registrada para a eternidade, a própria voz do passado, colhida ao vivo. Ela interpreta. Organiza. Reconstitui e completa as respostas” (LIMA, 1988, p.65).

Um dos historiadores mais importante dos *Annales*, um de seus fundadores, percebeu que essa procura desenfreada por uma cientificidade, fragilizava mais que fortalecia o campo e o fazer da história. Em todas as etapas do exercício historiográfico, estamos presentes como sujeitos que perseguem a imparcialidade, muito embora, ela esteja em um horizonte

difícilmente alcançado. No tocante a essa questão, o filósofo britânico Robin George Collingwood afirmou que: “[a] imparcialidade pode significar ausência de prenoções. Por prenoções, entendo a tendência de prejudicar as questões ou resolvê-las antes das evidências” (COLLINGWOOD, 1999, 209). Nesse sentido, Luiz Costa Lima, é bem certo quando disse que: “discutir o estatuto narrativo da história implica afastá-la do sonho iluminista de uma cientificização cada vez mais abrangente” (LIMA, 1988, p.71-72).

Retomemos, assim, Martha Nussbaum para quem: “a capacidade de imaginar as formas concretas como as pessoas diferentes de si lidam com a desvantagem parece ter um grande valor prático e público”(NUSSBAUM, 1995, p.xvi). Em princípio, não é advogar por um retorno da história *magistra vitae*, mas darmos atenção ao que as histórias têm a nos oferecer, i.e, ao nos debruçarmos em histórias produzidas por historiadores ou romancistas, em sua diversidade de temas e formas, deveríamos nos permitir ser aqueles que passeiam pelo bosque da ficção, em outras palavras, aqueles que se perdem ao se encontrar no Outro, ou ainda, “tomar em conta a experiência do outro” (CERTEAU, 2006, p.10). Dessa maneira, se a experiência estética é um “jogo de linguagens” como afirmou Wittgenstein, “ela não acolhe, revela e desfaz algo encoberto. O que se passa nela ocorre na superfície das palavras sintaticamente coordenadas, portanto entre elas e não em seu interior” (LIMA, 2022, p.11-12).

Sua significação, em vista disso, não está encoberta para que hermeneuticamente tenhamos o trabalho de desvendar o que ali pode estar escondido. O tesouro perseguido é visto a olhos nus, bastando que a mobilização do seu repertório cultural seja movimentado e ativado como condição última de apropriação e compreensão. Isso denota uma oportunidade singular de chegar as emotividades impressas e subscritas. Esse paradoxo envolve que saibamos, também, reconhecer a forma literária que estamos enfrentando no ato de leitura.

A *gestalt*, nesse sentido, recorta o que pode entrelaçar a vontade de saber e a vontade de sentir, i.e, jamais o todo de si mesmo pode se dissolver ao obscuro e a seu vínculo com a realidade corporal, em consequência, a redução fenomenológica não poderia chegar a ser completa. Operamos, portanto, em uma redução ingênua; o limite do cogito cartesiano é, em síntese, o fundo obscuro presente em cada ser cogitante. Wolfgang Iser nos ajuda a compreender esse desenvolvimento gestáltico da seguinte maneira: “esses atos formadores transcendem ou põem fora de circulação referências estabilizadas; em consequência, a relação entre envolvimento e distância, tal como criada a partir da discrepância surgida no processo de formação de *Gestalten*, revela-se indispensável para o caráter comunicativo da experiência estética” (ISER, 1999, p.54).

Se por um lado os “trabalhos históricos e biográficos nos fornecem informações empíricas que são essenciais para uma boa escolha” (NUSSBAUM, 1995, p.5), por outro, essa compreensão aristotélica, de uma história que apenas mostra os fatos, foi revista pelas “novas” maneiras de produzir conhecimento histórico e suas sucessivas crises. Uma história, inclusive, preocupada em pensar as emoções como motor e motivador de fenômenos históricos. Em vista disso, a afirmação de Nussbaum, nos parece pertinente quando disse: “eles [historiadores] podem, de fato, também despertar as formas relevantes de atividade imaginativa, se forem escritos em um estilo narrativo convidativo” (NUSSBAUM, 1995, p.5).

Antoine Prost (2008, p.153) disse, em algum momento, que reconhecer a imaginação como posição essencial para o conhecimento histórico é colocar-se no lugar de quem é objeto de estudo e imaginar as situações e os homens. A imaginação literária e a imaginação histórica se aproximam na condição de deixar evidente que para história, sua capacidade inventiva, é limitada pelo paradigma da verdade. Peter Burke, por sua vez, acentuou, nesse sentido, que “os historiadores não são livres para inventar seus personagens, ou mesmo as palavras e os pensamentos de seus personagens, além de ser improvável que seja capaz de condensar os problemas de uma época na narrativa sobre uma família como frequentemente fizeram os romancistas” (BURKE, 2011, p.349).

Retomando a questão da forma; ela assinala o estado de movimento do texto ficcional que nos faz pensar, com Hayden White, que a história também possui formas vivas que movimentam, ao mesmo tempo em que não perdem seu espírito analítico e a imaginação construtiva, como conceituada Collingwood. Como alegou Hayden White: “vivenciamos a ficcionalização da história como uma explicação pelo mesmo motivo que vivenciamos a grande ficção como iluminação de um mundo que habitamos juntamente com o autor”(WHITE, 2014, p.116).

A filósofa Martha Nussbaum tem se esforçado para demonstrar a dimensão cognitiva das emoções não como concorrentes da razão, mas como condição suplementar que permitiria aos indivíduos experimentarem o mundo da vida como catalisador de instrumentos reflexivos; isso aponta para uma possibilidade interessada de leitura que colabora para que à fruição seja incluída uma experiência ética: “A ética está preocupada com a força de vontade que está por trás de toda história meramente descritiva” (COLLINGWOOD, 1916, p.136).

Nesse tocante, Martha Nussbaum me parece bastante assertiva, quando afirma que a literatura mobiliza as emoções, no reino do conforto, numa condição efetiva em que é possível cometer erros, diferente da história que tem como pressuposição a verdade ancorada nos fatos.

Em vista disso Collingwood, sustenta que, “basta que o presente afirme a tese geral de que todo pensamento histórico é a interpretação histórica do presente; essa é a questão central: que esse mundo como agora existe se tornou o que é? E que, por essa razão, o passado diz respeito ao historiador apenas na medida em que levou ao presente” (COLLINGWOOD, 2017, p.102).

Em vista disso, a reação-limite, para Odo Marquard, como elaborada por um dos principais defensores da antropologia filosófica, Helmuth Plessner (1892-1985), procurou caracterizar fenômenos próprios da experiência humana, compartilhados pelos modos de sentir. Nele se encontrariam as reações de fronteira: o riso e o choro. Para ele esses atos emotivos estão relacionados a uma dimensão racional-cognitiva. Em outras palavras, como afirma Martha Nussbaum “os seres humanos experimentam emoções de maneira modeladora, tanto por causa de sua história individual quanto por normas sociais” (NUSSBAUM, 2008).

Ao sustentar que o âmbito próprio da razão humana são as reações-limites, sem dizer diretamente, Marquard colocou em discussão o que o historiador das emoções William Reddy chamou de *emotives* (REDDY, 2001. p. 380), que se caracteriza como ação da experiência emocional do qual os sujeitos são movidos, seja como motor, seja como articulador de atuação e reação. Essa discussão sobre a importância das emoções é fundamental para Collingwood sendo um elemento transversal inaudível em seus comentários, mas que para nós, tem uma função *quasi* orquestradora.

Embora se apresente como uma forma de limitação do alcance da razão em si, o que Marquard está propondo se trata de colocar a razão humana em um lugar anteférito que permitiria refletir sobre seus problemas e limites a partir do viés filosófico-antropológico. O centro das discussões aqui tem a pretensão de perceber o lugar mais preponderante na especulação filosófica, a partir dessa forma antropológica que não se preocupa exclusivamente com as características humanas, mas sim com o cerne do homem, permitindo uma interpretação ontológica dele, portanto, se apropriando de outras formas de estudos antropológicos, como a mítica, a teológica, a poética e o científico-natural sem a eles reverenciar.

Segundo Odo Marquard e R. G. Collingwood, as mudanças do conceito de razão, produziram parâmetros hegemônicos que se estabeleceram como primado de rigor friamente metódicos. Outrossim, o conceito tradicional do mundo moderno teria como um de seus marcos o projeto iluminista. Isso quer dizer que os arranjos sociais que cercaram a emergência do pensamento ilustrado teriam um limite próprio de sua historicidade com foros de abertura e continuidade, pouco preocupados com a contingência.

Os argumentos do filósofo alemão são bastante assertivos para análise que venho fazendo sobre a filosofia da história e a filosofia das emoções, pois permite com que ao salientar a ordem do mundo como um lugar de hegemonia racional, desobstrui a entrada para investir na reação-limite. Em outras palavras nos proporciona perceber no pensamento filosófico a possibilidade de olhar para o mundo ampliando nossa mundanidade (HEIDEGGER, 2006. p.598), aquela em que ao mesmo tempo somos e estamos, recusando, portanto, modelos comparativos enrijecidos, mas experienciando a vida como constante estado de autorreflexão.

Como já assinalai, em outro lugar, a história para Collingwood tem como principal incumbência ou responsabilidade ser elemento de autoconhecimento e, por conseguinte, autorreflexão. Isso pode ser compreendido, primeiro, como: a história dos atos mentais que atravessam os sujeitos enquanto horizontes constituidores atualizados no presente; segundo, como condição de conhecimento do presente a partir dos resíduos do passado vivo e das relações entre subjetividades como indicativo de ser a Si Mesmo como Outro.

Em vista disso, procuramos discutir junto a Martha Nussbaum que a vida pública como espaço deliberativo coletivo e também individual, ao se abrir para imaginação literária adquire uma força humana, isto é, desintegra a lógica desumana e fria, seja de lei, seja do número, potencializando a capacidade deliberativa como *phronesis*, ou seja, como capacidade de promover um julgamento equilibrado em que a vida e o vivido não são meros dados subordinados a crueza da racionalidade histórica, mas potenciais constitutivas do fazer e do agir que não oneram os sujeitos em sua existência, mas que resgatam a potencialidade do debate, do democrático, do sensível e da imaginação histórica.

Referências Bibliográficas

- BURKE, Peter. *A história dos acontecimentos e o renascimento da narrativa*. In: A escrita da história/ Peter Burke (org). São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense, 2006.
- COLLINGWOOD, R. G. *The principles of history: and other writings in philosophy of history*. Oxford University Press, 1999.
- COLLINGWOOD, R.G. *Religion and Philosophy*. London. Macmillan and Co., Limite. 1916.
- COLLINGWOOD, R.G. *The Limits of Historical Knowledge [1928]*. In: Essays in the philosophy of history. Read Book Ltd, 2017.
- HEIDEGGER, Martin. *Ser e Tempo*. Petrópolis: Vozes, 2006.

- ISER, Wolfgang. *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético* – vol.2. São Paulo: Ed. 34, 1999.
- LIMA, Luiz Costa. *A ousadia do poema: ensaios sobre a poesia moderna e contemporânea brasileira*. São Paulo: Editora Unesp, 2022.
- _____. *Clio em questão: A narrativa na escrita da história*. In: *Narrativa: ficção e história*/ Bento Prado Junior, José Américo Pessanha, Luiz Felipe Baêta Neves e outros. Rio de Janeiro: Imago Ed., 1988.
- NUSSBAUM, M. C. *Paisajes del pensamiento. Las inteligencias de las emociones*. Barcelona, Paidós, 2008.
- _____. *Poetic Justice. The literary Imagination and Public Life*. Boston: Beacon Press, 1995.
- _____. *Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*. WWF Martins Fontes, 2017.
- PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- VEYNE, Paul. *O inventário das diferenças*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- WHITE, Hayden. *O texto histórico como artefato literário*. In: *Trópicos do Discurso: Ensaio sobre a crítica da Cultura*/ Hayden White. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.

Possibilidades de ensino e recursos digitais



DESENVOLVIMENTO E ESTUDO DO USO DE UM WEBSITE NO ENSINO DE HISTÓRIA: ANDANÇAS PELA HISTÓRIA DO BRASIL

Thalis Figueiredo Sartorio²³

Resumo: O presente trabalho visa refletir sobre tecnologias no ensino de História, e apresentar o website *Andanças pela História do Brasil*, a partir da atuação no curso Pré-Universitário Popular Quinta Superação. Pondera-se a questão de ser também produtor de tecnologias. Objetiva-se efetuar o uso em sala de aula para identificar suas possibilidades e limites. A pesquisa em andamento também reflete sobre o professor enquanto pesquisador e desenvolvedor.

Palavras-Chave: Tecnologia; Website de História; Ensino de História do Brasil;

O ensino de História carrega em sua historicidade um conjunto simbólico que o atrela ao enfadonho, a memorização de dados, datas e nomes de figuras tidas como importantes de um passado remoto que é composto por recortes antigos, avessas a pensar o espaço da sala de aula como produtora de conhecimento apenas de receptoras amorfas e passivas da palavra de um veículo de informação, que se torna o trabalho docente. É certo que essas colocações não são de fato uma realidade plena, visto que o presente e as novas formas de se efetuarem relações no hodierno, forcem outras práticas e também que pensar o ensino é necessário ter em mente uma série de questões que percorrem o Brasil provindas de um descaso de real comprometimento em um projeto de educação que seja para todos. Por conseguinte, no ensino de História, há uma presença de pensar novas tecnologias e as possibilidades que estas podem trazer ao ensino, embora seja uma disciplina que não é vista como ciência, que seria incompatível com o novo, e é certo que esse pensamento não compreende a natureza da ciência histórica e como coloca Marc Bloch, a “História é, em seus fundamentos, a ciência da mudança. Sabe e ensina que é impossível encontrar dois eventos que são exatamente iguais, porque as condições do qual elas nascem nunca são idênticas.” (BLOCH, 2001), sendo ciência da mudança, é necessário pensar que as novas tecnologias precisam ser articuladas no ensino de História e utilizadas.

No entanto é importante ressaltar que não é a mais recente tecnologia ou a mais antiga que fará a diferença nas realidades das salas de aula e que seu uso necessita ser permeado de objetivos e planejamentos. Com isso, é necessário pensar em formas de atrair a atenção em sala de aula, visto que há muitas “distrações” que encaminham o desinteresse dos estudantes pelas

²³ Graduando em História-Licenciatura pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). thalis.sartorio@gmail.com

aulas de História, ou melhor, há muitos estímulos externos que puxam a atenção dos estudantes. E o uso de tecnologias pode ser planejado para promover a captura da atenção, porém articulando-se ao apontado por França e Simon (2008) que é preciso integrar a tecnologia no ensino de História, tendo em vista o fomento a formação histórica do estudante e não por forma tecnicista, da técnica pela técnica e que dessa forma é preciso entender o mundo, compreender a máquina e que as formas de interpretação da ciência histórica são importantes de serem utilizadas.

Contudo, para além de pensar a tecnologia no ensino de História, é importante se compreender como desenvolvedor das tecnologias com finalidade de serem utilizadas em sala de aula. Tendo isso em vista, aqui se irá apresentar e discutir o desenvolvimento do website *Andanças pela História do Brasil*, que surge a partir da perspectiva do professor/historiador de História em formação enquanto programador e da sua atuação no Curso Pré-Universitário Quinta Superação, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior — PAIETS/FURG, como educador de História, especificamente de História do Brasil e, por meio dos recortes utilizados nas aulas do Quinta serem reestruturados para compor o recorte da pesquisa do próprio website.

Ensino de História e as Tecnologias

A História como disciplina que estuda o tempo e o ser humano no tempo é frequentemente posta como sinônimo de passado e também assim o ensino de História. Dentro dessa perspectiva, pensar o uso de tecnologias novas ao tempo presente é uma questão que está posto há décadas mas não quebrou ainda as barreiras do que o senso comum vai projetar sobre história: dados, datas e nomes de pessoas já falecidas que foram “importantes” na história, e geralmente homens brancos e velhos, presidentes e reis, com pouco perspectiva de haver representação no estudo das pessoas comuns ou de outros grupos da sociedade. Porém, é necessário pensar que sim há rupturas e tentativas dentro do panorama do ensino de História de repensar essas questões que são a “primeira impressão” do que seria História.

Pensar o Ensino de História e o uso de tecnologias no ensino é um caminho interessante para repensar o que seria própria História e a tecnologia, sendo que o fogo é tecnologia, como o laptop e o celular, e igualmente o quadro, giz e cadeiras. Contudo, é apenas o que há de mais novo que acaba por ganhar esse rótulo de “tecnologia”. Pensar também que é preciso e importante haver planejamento, objetivos claros, e caso contrário, seria apenas a substituição

de uma “velha” tecnologia por uma “nova” tecnologia. Vale a colocação de França e Simon acerca da internet, porém que pode ser pensada para a tecnologia em si:

Como qualquer recurso tecnológico, esta deve ser entendida como um dos meios alternativos para construir o conhecimento, visto que propicia ao indivíduo interligar-se com o mundo, resultando em escolas mais flexíveis, menos autoritária, cedendo lugar para ambientes aconchegantes, atrativos, estimuladores e criativos. (FRANÇA & SIMON, 2008, p.5)

Interessante a colocação dos autores, mas é certo que a tecnologia pode ser utilizada de forma autoritária e que não será apenas o seu uso que transformará ou modificará as aulas de História de fato. Parte desse processo é refletir sobre a tecnologia, como os próprios autores citados colocam:

Por isso, torna-se necessário pensar no ensino de história em integração com a tecnologia, sendo um dos caminhos possíveis para conciliar o desenvolvimento social, visando à formação histórica do aluno, pois essas máquinas não podem ser vistas na concepção tecnicista, onde se resume a técnica pela técnica, uma vez que “o mundo tecnológico de hoje não é uma máquina absurda, que aí está para escravizar a mente. Este mundo precisa ser entendido e interpretado à luz das visões extraídas do homem para ler a história”. (Bastos, 1997, p. 9) (FRANÇA & SIMON, 2008, p. 8)

De fato, é preciso integrar a História com a tecnologia, não apenas a utilizar. Compreender-se de seus usos, compreender o mundo, compreender a máquina ou tecnologia, e isso de modo a visar a formação histórica do estudante, e que a História pode fornecer as ferramentas da ciência histórica para tal empresa, para que seu uso seja efetivo e significativo, crítico e reflexivo. É preciso integrar e tornar pertinente o uso, de modo a ser uma ferramenta pedagógica, como Mônica Gomes estabelece:

Especificamente no ensino da História, é muito importante que as TIC's sejam usadas não como máquinas para ensinar ou aprender, mas como ferramenta pedagógica para criar um ambiente interativo que proporcione ao aprendiz, diante de uma situação problema, investigar, levantar hipóteses, testá-las e refinar suas ideias iniciais, construindo assim seu próprio conhecimento (VIEIRA, s/d, p. 2). (GOMES; GOMES, 2016, p. 8)

Por conseguinte, é também oportuno refletir acerca de ser desenvolvedor das tecnologias que podem ser utilizadas no contexto da sala de aula. Aqui ressalta-se a perspectiva da criação do website *Andanças pela História do Brasil* que surge como uma proposta de material complementar. E ao mesmo tempo de destino da pesquisa do professor em formação que não seja um artigo ou para as aulas em si, sendo o website uma ideia que surge no contexto de atuação como educador de História do Brasil no Curso Pré-Universitário Quinta Superação, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso nos Ensinos Técnicos e Superior — PAIETS/FURG, e também para ser um espaço de divulgação da pesquisa historiográfica.

Andanças pela História do Brasil: um website para pensar a tecnologia no ensino de História

O website surge dentro dessa perspectiva de ser estruturado a partir dos recortes propostos para as aulas do Quinta Superação, porém sendo um projeto em andamento, haverá revisões e mudanças no processo. Configura-se como esse ideal de ser um espaço online para oportunizar a divulgação da pesquisa historiográfica. Em questões mais objetivas, o website foi criado em React JS²⁴, uma biblioteca da linguagem JavaScript, e se faz uso também de HTML²⁵ e CSS²⁶, responsáveis pelo layout e pela estilização, respectivamente.

Prosseguindo, o website se estrutura com as seguintes páginas: *Linha do Tempo*, *Momentos Históricos*, *Jogos e Questões*, *Glossário e Referências*, *Extras*, e *Sobre e Contato*. *Linha do Tempo* é um espaço pensado para oferecer uma visão panorâmica e ampla da história nacional, compreendendo alguns eventos que serão destrinchados em *Momentos Históricos*. A parte central do site será nomeada de *Momentos Históricos* e apresentará uma introdução para as três seções que a compõem: Colônia, Império e República. As aulas e os recortes das aulas do Quinta Superação de História do Brasil oportunizaram recortes que comportam páginas dentro dessas 3 seções.

Em *Jogos e Questões*, que será acrescido em um segundo momento, se apresentará questões voltadas ao Enem para testarem o estudo realizado, visto o encaminhamento do Quinta Superação para entrada de moradores da Quinta no Ensino Superior, porém planeja-se a produção de jogos ou indicação destes para o usuário que esteja presente nestas "andanças" pela história do Brasil. A página de *Glossário e Referências* apresenta-se para auxiliar o estudante com termos históricos e também para reunir as referências historiográficas utilizadas no website, visto que este trabalho é de pesquisa e é fundamental na pesquisa histórica. *Extras* é uma parte que agregará indicações e também alguns aprofundamentos que possam não ter sido fortemente contemplados pelos recortes no website, como a História Indígena anterior a 1500, História do Rio Grande do Sul, História de Rio Grande ou a História da Quinta, visto o projeto que trouxe a motivação para com o desenvolvimento do website, entre outros enfoques. Já a última parte, *Sobre e Contato*, apresenta as ideias que deram começo ao projeto e junto um

²⁴ Uma biblioteca pode ser entendida como um conjunto de regras de programação, sendo o React uma biblioteca da linguagem JavaScript e voltada para desenvolver websites com foco na interatividade.

²⁵ HTML ou em português Linguagem de Marcação de Hipertexto, sendo o código escrito para fazer as estruturas do website.

²⁶ CSS ou Folhas de Estilo em Cascata em português, é a linguagem que realiza a estilização da página.

espaço para entrar em contato com a página, e planeja-se espaços iguais nas demais páginas para enviar dúvidas, perguntas ou sugestões.

Considerações Finais

O Ensino de História e Novas Tecnologias são questões que a pesquisa indica já ter uma caminhada na historiografia, mas possivelmente frente a um projeto de sucateamento da educação e das impossibilidades de realizar ou trazer a tecnologia ao ensino, torna-se um espaço de estudo e reflexão em aberto. Sempre retorna-se ao ponto de que a tecnologia e seu uso são questões que necessitam serem articuladas por meio de planejamento e objetivos no ensino, pela razão que pelo contrário ocorreria apenas a substituição de um recurso por outro; E mesmo que chame a atenção, não ter um direcionamento não propicia o espaço de discussão que trazer tecnologias, refletir sobre o que é tecnologia, sobre o uso de tecnologias frente a nossa sociedade da informação cada vez mais no virtual e digital e os impactos na vida que as reflexões da História possam auxiliar para compreensão do nosso presente.

Tecnologias no Ensino de História, como forma de pôr em xeque a visão de que o passado é o objeto de estudo da ciência histórica, quando este é apenas uma “face” do tempo, o objeto de estudo, sendo principalmente o ser humano disposto em um espaço temporal e geográfico. Além de refletir e trazer a perspectiva de ser historiador/pesquisador/professor de História e desenvolvedor de tecnologias voltadas e direcionadas ao ensino de História, podendo também ser uma forma de divulgação da pesquisa histórica realizada e que encaminhe para uma aproximação com a sociedade que não seja a acadêmica, encontrada em eventos e artigos, e a escolar, as aulas ministradas. Pensar no website como ponte para acessar outras pessoas, visto que estamos na Era da Sociedade da Informação, da Tecnologia, do Digital e do Virtual, das telas que nos rodeiam e utilizar-se desse espaço, trazendo a perspectiva de reflexão e crítica ao uso, torna-se uma ideia interessante para levar a sala de aula, fornecendo formas de se utilizar das ferramentas da ciência histórica para compreender nossas ações frente a tecnologia, nosso presente e como a História não deve ser avessa a produção do ser humano, mesmo que seja recente, precisa ser criticada, refletida, analisada e indagada.

Sendo uma pesquisa em andamento, seus objetivos enquanto material didático estão sendo pesquisados, mas principalmente se foca em levar ao ambiente da sala de aula e analisar como pode auxiliar ou não no ensino. Questões mais técnicas que precisam serem levadas em conta é como o texto está, sendo compreensível, como as imagens estão, pensando em questões técnicas e é possível a utilização, como também interação nos diversos dispositivos eletrônicos

que apresentam telas de tamanhos diferentes; Dessa forma, a pesquisa e análise com uma turma real busca compreender e entender a recepção da tecnologia ao ensino de História e tecnicamente, se está sendo possível o uso e adequado para ser efetivo a utilização na escola.

Contudo, é claro que se tem em mente que o material produzido não é apenas voltado para o público de pessoas que estão no estudos para o ENEM, sendo assim possível seu uso na educação básica ou como pesquisa de alguma pessoa que busque aprofundamento na História do Brasil. Portanto, também é uma forma de reflexão do trabalho e pesquisa do professor de História e historiador em formação, educador do Quinta Superação e programador/desenvolvedor web tracejando caminhos que unam a pesquisa histórica, a docência, a divulgação da pesquisa e a programação.

Referências Bibliográficas

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: Apologia da História ou O ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

FRANÇA, C. & SIMON, C. Como conciliar ensino de história e novas tecnologias? Anais do VII Seminários de Pesquisa em Ciências Humanas. Londrina: Eduel, 2008.

GOMES, Mônica Cordovil de Oliveira Martins; GOMES, Alessandro Martins. O uso das TIC 'S no ensino de história. SIED: ENPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. 2016, pp. 1-11.

AS AVENTURAS DE OLIVER TWIST: UMA PROPOSTA DE OFICINA PARA O USO DO CINEMA NAS AULAS DE HISTÓRIA EM TURMAS DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Raurislandia dos Santos Pereira²⁷

Resumo: A presente pesquisa busca analisar a obra cinematográfica *As aventuras de Oliver Twist*, filme dirigido por Tony Bill (1997). Além disso, os objetivos específicos propõem-se em discutir o cinema como fonte para a historiografia e no ensino de História, bem como analisar o contexto histórico do filme no auge da Revolução Industrial e, por fim, apresentar uma proposta de oficina para o trabalho do cinema nas aulas de História nas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental. Dessa forma, a metodologia compreende uma pesquisa aplicável, de procedimento técnico bibliográfico e abordagem qualitativa, pautada nos estudos de Napolitano (2003), Barros (2011) e Hobsbawm (1981).

Palavras-chave: Oliver Twist; Cinema; Ensino de História; Educação.

A presente pesquisa justifica-se pela importância de utilizar o cinema na aula de História, como uma ferramenta capaz de interpretar a ação humana no espaço e no tempo, e de como as rupturas e permanências são capazes de construir ou modificar a forma em que os sujeitos pensam a si mesmos e o mundo. Nesse sentido, este trabalho pretende analisar a fonte historiográfica *As aventuras de Oliver Twist*, filme dirigido por Tony Bill em 1997, baseado no livro intitulado *Oliver Twist* escrito por Charles Dickens e lançado em 1837. Além disso, busca-se discutir o uso do cinema como fonte para o trabalho historiográfico e também no ensino de História, bem como analisar o contexto histórico do filme no auge da Revolução Industrial e o desenvolvimento do trabalho infantil e, por fim, apresentar uma proposta de oficina para o trabalho do cinema nas aulas de História nas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental. Sua metodologia compreende uma pesquisa aplicável, de procedimento técnico bibliográfico e abordagem qualitativa, pautada nos estudos de Napolitano (2003), Barros (2011), Hobsbawm (1981) e Figueiredo, Cavalcanti (2022).

Assim, o filme conta a história de uma criança órfã que vivia no contexto da Revolução Industrial e que passou por péssimas condições de tratamento vivendo em um orfanato, como a exploração do trabalho infantil, violência e fome. Nesse sentido, no decorrer do filme são apresentadas as condições sociais e o estado de vida das crianças órfãs na Inglaterra Vitoriana.

²⁷ Graduanda em História pela Universidade Federal de Campina Grande. raurislandia.santos@estudante.ufcg.edu.br
ISBN: 978-65-00-56248-4 | Anais Eletrônicos - 1º Encontro LAPETHI: Múltiplas formas de fazer história

Dessa forma, busca-se problematizar o contexto da Revolução Industrial e a sua relação com os elementos presentes na obra cinematográfica, bem como analisar a sociedade moderna e as críticas realizadas ao longo do filme.

O autor do livro, Charles John Huffham Dickens (1912 - 1970) nasceu em Portsmouth, Inglaterra. Nessa perspectiva, o autor escreveu durante o período do reinado da rainha Vitória, momento em que ocorreu diversas mudanças que interferiram na sociedade, bem como grandes modificações no modo de vida e transformações para uma sociedade capitalista com a Revolução industrial, desenvolvendo a economia, beneficiando os nobres da elite e estabelecendo a exclusão social para uma parte da população que permaneceu vivendo em péssimas condições de pobreza. Dessa maneira, a obra de Dickens recebe a influência do seu lugar social e contexto histórico, denunciando as condições da sociedade com personagens considerados memoráveis como Oliver Twist, apresentando os acontecimentos da Inglaterra e refletindo sobre a sua influência na vida humana.

Dessa forma, o trabalho divide-se em três seções: A primeira discute o cinema como uma fonte histórica utilizada pelos historiadores e a função do cinema nas aulas de história e como o professor poderá utilizá-lo. A segunda seção discorre sobre o enredo do filme e o contexto histórico durante a Revolução Industrial, o cotidiano de crianças órfãs e a presença das fábricas. A terceira seção apresenta uma proposta de oficina para o trabalho do cinema nas aulas de História nas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental.

O cinema como fonte histórica e no ensino de História

O cinema é considerado pelos historiadores como uma fonte historiográfica capaz de compreender determinada sociedade. Conforme destaca Bernardet (1990) o cinema é uma representação que surgiu com a pintura do Renascimento, na forma em que os ocidentais começam a adaptar-se com as pinturas e considerá-las assim como o cinema uma visão natural e que correspondia a realidade na tela, porém essa seria uma convenção. Sendo assim, o autor considera o movimento da imagem cinematográfica como uma ilusão, o cinema não reproduz a real realidade humana e ao acreditar nesse argumento, elimina o indivíduo que fala ou produz o cinema, da mesma forma que pode excluir a classe social responsável por produzir a fala ou o cinema, visto que, elimina-se a possibilidade de que essa fala represente um ponto de vista e assim, destaca o discurso que o cinema produz a realidade, e silencia a sua forma real de manipulação e interpretação, assim faz-se necessário o estudo da história do cinema.

“A história do cinema é em grande parte a luta constante para manter ocultos os aspectos artificiais do cinema e para sustentar a impressão de realidade. O cinema, como toda área cultural, é um campo de luta, e a história do cinema é também o esforço constante para denunciar este ocultamento e fazer aparecer quem fala.” (BERNARDET, 2007. p. 10)

Nesse sentido, de acordo com Kornis (1992) o cinema surgiu como uma ferramenta destinada às massas, influenciando a sua difusão e transformação do sistema da arte. Dessa forma, para o trabalho do historiador com a fonte historiográfica é preciso estabelecer uma reflexão sobre algumas questões iniciais, por exemplo: o que a imagem representa? é possível a manipulação da imagem? Assim, é relevante destacar que a imagem não significa e não é uma reprodução da realidade, mas a reconstrói de acordo com a linguagem própria de um determinado 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)

Ademais, segundo Barros (2011) o cinema é uma forma de “expressão cultural” e que fornece fontes para o estudo histórico sobre a época em que foi produzida, como também uma forma de representação. Logo, apresenta diversas possibilidades para novas maneiras de abordar o discurso e o trabalho do historiador, diferentemente das formas tradicionais no uso da literatura presente nos livros. Além disso, o autor destaca que as influências do cinema na História acontecem de diferentes formas, pela construção de uma opinião pública, na mudança de hábitos no cotidiano e na forma de utilização pelos governos e os grupos sociais que impõem os seus discursos e ideologias. Nesse sentido, é importante além de analisar o roteiro e o enredo, compreender os diversos discursos que são apresentados na obra cinematográfica.

“(…) a visualidade, a música, o cenário, a iluminação, a cultura material implícita, a ação cênica – sem contar as mensagens subliminares que podem estar escondidas em cada um destes níveis e tipos discursivos, para além do subliminar que frequentemente se esconde na própria mensagem falada e passível de ser traduzida em componentes escritos.” (BARROS, 2011, p. 193)

Nessa perspectiva, Napolitano (2003) discute a forma como o cinema pode ser utilizado pelos professores em sala de aula, tendo em vista a importância de trabalhar o cinema na escola como uma maneira de reencontrar a cultura cotidiana por meio da estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais juntamente em uma única obra. Todavia, é preciso entender o papel do professor como um mediador entre a obra cinematográfica e os alunos e não apenas como o responsável por organizar a classe e as atividades, mas problematizando com os discentes o entendimento do cinema não apenas como uma atividade de lazer, porém como uma

possibilidade para questionar as representações e visões de mundo, promovendo o pensamento crítico e estabelecendo relações entre o conteúdo e a linguagem fílmica.

Assim, para utilizar o cinema na aula de história não exige que os professores sejam críticos das produções cinematográficas, mas sim que trabalhem com as informações prévias do filme, as quais são essenciais para o maior entendimento das atividades e contribui para que a aula se torne mais produtiva e problematizante. Diante disso, para Napolitano (2003) o cinema em sala pode ser abordado por meio do conteúdo, pela linguagem ou pela técnica, assim com o uso do conteúdo o professor poderá utilizar um filme como fonte durante a análise do roteiro, destacando a representação dos personagens, valores morais e ideológicos que fazem parte da narrativa, além disso pode-se utilizar o filme como texto-gerador no qual o maior destaque feito pelo professor será os temas apresentados (políticos, ideológicos e históricos), bem como utilizar o cinema não apenas como uma “ilustração”, mas debater criticamente as suas possibilidades de representação e diálogo com o contexto histórico de uma época.

Contexto histórico do filme: As Aventuras de Oliver Twist

A obra cinematográfica “As aventuras de Oliver Twist”, conta a história de crianças órfãs que viviam em uma instituição de caridade, onde eram alimentadas e trabalhavam durante longos períodos, em um ambiente que sofriam castigos físicos e tratamentos desumanos. Oliver Twist, um garoto que foi abandonado pelos pais, durante a refeição comete o erro de pedir uma segunda porção de mingau de aveia, assim ele é expulso do “orfanato” e parte para Londres em busca de algum indício da sua família biológica, porém o jovem encontra um centro urbano em péssimas condições como a sujeira e a exposição de doenças.

Logo, Oliver encontra pessoas que ensinavam a um grupo de crianças formas de praticar atos infracionais, assim o líder Fagin fornece abrigo para Oliver em troca de que o menino realizasse os atos criminosos ao longo da cidade. Dessa forma, ao tentar assaltar um senhor incentivado pelo grupo, Oliver é impedido pela polícia e por sorte, a sobrinha do senhor consegue provar a sua inocência, além de levá-lo para a sua casa. Com isso, Fagin teme que seja denunciado por Oliver e decide capturá-lo. Com o desfecho da história, Oliver permanece na residência do Senhor que forneceu proteção e as pessoas que capturaram o menino foram entregues à polícia.

Com a Revolução Industrial e o considerável crescimento da população, assim, o surgimento das fábricas exigia um maior número de mão-de-obra e com isso, as famílias de baixa renda precisavam que todos os membros pudessem trabalhar para se sustentarem. Nessa

perspectiva, as crianças órfãs nascidas nas fábricas eram destinadas ao trabalho desde cedo, em condições precárias e longas horas de trabalho, além disso, resultou em um número elevado na mortalidade infantil, pois muitas vezes eram vítimas de doenças e violências. Conforme destaca Hobsbawm (1981):

“(…) Nas fábricas onde a disciplina do operariado era mais urgente, descobriu-se que era mais conveniente empregar as dóceis (e mais baratas) mulheres e crianças: de todos os trabalhadores nos engenhos de algodão ingleses em 1834-47, cerca de um-quarto eram homens adultos, mais da metade era de mulheres e meninas, e o restante de rapazes abaixo dos 18 anos.” (HOBSBAWM, 1981,p. 58)

Nesse sentido, ao longo do filme pode-se compreender o contexto social e as mudanças ocorridas na Inglaterra no auge da Revolução Industrial, época em que ocorreu o desenvolvimento da indústria e conseqüentemente a migração de pessoas do campo para a cidade em busca de melhores formas de viver e oportunidade de trabalho. Dessa forma, com o crescente aumento da população as cidades aumentaram o número de habitantes, diante desse processo, os donos de fábricas foram beneficiados pois eles souberam aproveitar da mão-de-obra alta e produzir um número cada vez maior e conseqüentemente com maiores lucros.

O ambiente das fábricas não era favorável aos trabalhadores que enfrentavam longas jornadas de atividades, enquanto recebiam quantidades inferiores e viviam na sociedade de forma marginalizada, diferentemente dos proprietários que se tornavam cada vez mais ricos e de forma rápida, ou seja, com o sistema capitalista o dinheiro era o fator que movimentava a sociedade materialista e para consegui-lo não poderia desperdiçar o tempo. Assim, a Inglaterra era um país que “(…) colhia os frutos da prosperidade, uma nação rica que se estendia aos continentes e esse foi um período em que o domínio estava nas mãos da monarca que deu nome à época, a Rainha Vitória.”(SOUSA; SOUSA JR, 2018, p. 04)

Dessa forma, o filme apresenta o ambiente em que vivia a população que era marginalizada na sociedade em detrimento daqueles considerados da elite, como os nobres e donos de fábricas. Logo, os trabalhadores e as pessoas pobres permaneciam em lugares de extrema poluição, péssima estrutura e alimentação, correndo o risco de serem contaminados por alguma enfermidade. Ademais, no decorrer do filme é possível conhecer uma nova forma de organização social que promove a valorização do capital e estabelece a exploração do trabalho infantil e a violências com as crianças.

Diante disso, as instituições disciplinares eram construídas para explorar as pessoas, sendo assim, as crianças sofriam com tratamentos não dignos e principalmente a indução ao crime. O protagonista do filme representa a condição das crianças em exploração infantil, pela

aparência demonstrava a forma precária em que vivia no orfanato. Além disso, o filme apresenta as contradições no modo de vida da população de Londres, de um lado as casas dos senhores bem cuidadas e por outro lado, os subúrbios em que viviam os trabalhadores em condições precárias. Dessa forma, o filme “As aventuras de Oliver Twist” é uma crítica ao sistema capitalista que apenas beneficiava uma parte da sociedade em detrimento de outra e no exercício da exploração do trabalho infantil.

Oficina: cinema na aula de História

A presente oficina será dividida em três momentos, ou seja, durante o período de três aulas, com as etapas de introdução, desenvolvimento e conclusão. Primeiramente, recomenda-se que o docente edite o filme selecionando as principais cenas que abordam a temática em estudo, haja vista o tempo limite entre as aulas. Além disso, é importante o planejamento para a elaboração de uma ficha técnica do filme e um roteiro para mediar as discussões ao longo da oficina.

Quadro 1- Delimitação da oficina

Área	Ciências Humanas
Disciplina	História
Público-alvo	8º ano do Ensino Fundamental
Duração	3 aulas, totalizando 2h 15m
Recorte temático	O contexto da Revolução Industrial presente no filme <i>As Aventuras de Oliver Twist</i>
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Compreender o processo da Revolução Industrial e o seu impacto na sociedade; ● Discutir os aspectos da Revolução Industrial presente no filme; ● Problematizar o cotidiano das crianças no ambiente das fábricas e na sociedade por meio da sua representação ao longo do filme; ● Produzir uma resenha crítica a partir das reflexões realizadas durante a oficina.
Recursos	Quadro e pincel, slides, data show, computador, caixa de som, caderno, lápis e caneta.

Quadro 2 - 1ª aula

O primeiro momento da aula consiste em contextualizar o tema da **Revolução Industrial**, de acordo com os conhecimentos prévios e ideias históricas que os estudantes já possuem sobre o tema. Para tanto, o professor poderá partir de alguns questionamentos iniciais:

- 1- O que vocês entendem por Revolução Industrial?
- 2- Qual o impacto da Revolução Industrial no nosso cotidiano?
- 3- Vocês sabem como era o trabalho realizado pelos operários nas primeiras indústrias?
- 4- Como vocês acham que viviam as crianças no início da Revolução Industrial?
- 5- Quais as mudanças que ocorreram nas cidades durante esse período?

Assim, ao longo das discussões e respostas dos discente, o professor poderá utilizar slides contendo os principais tópicos do conteúdo (Contexto da Revolução Industrial e seus desdobramentos), bem como apresentar imagens históricas que representam alguns dos impactos da Revolução Industrial na economia e no modo de vida das pessoas.

Ao final da aula o professor irá explicar que na próxima aula será exposto o filme *As Aventuras de Oliver Twist*. Dessa forma, será entregue aos discentes uma ficha técnica com as principais informações do filme. Conforme o exemplo:

<p>As aventuras de Oliver Twist (1997)</p> <p>Ficha técnica</p> <p>Filme: Oliver Twist (Original)</p> <p>Gênero: Drama</p> <p>Duração: 91 minutos</p> <p>Direção: Tony Bill</p>	<p>Sinopse:</p> <p>O clássico da literatura escrito por Charles Dickens ganha aqui uma versão produzida para televisão. A história é situada na Inglaterra do século 19, quando o jovem Oliver Twist se vê sozinho nas ruas de Londres. Envolvido por um bando de patifes e ladrões, é preso por um crime que não cometeu. Agora ele precisa provar sua inocência, escapar da gangue, e achar a família que sempre desejou.</p>
---	---

Fonte: https://filmow.com/as-aventuras-de-oliver-twist-t16401/
--

Quadro 3 - 2ª aula

Durante o primeiro momento da aula, o professor irá explicar de forma geral o enredo do filme de acordo com a ficha técnica passada na aula anterior, em seguida irá expor o filme. Após isso, o docente pode mediar um debate afim de sondar as primeiras impressões dos alunos sobre o filme, como alguns questionamentos: Vocês gostaram do filme? Alguma parte que vocês não entenderam? Ao assistirem o filme, vocês lembraram de outro filme, série ou livro? Após o debate inicial, o professor deve entregar um roteiro com base nas informações presentes na obra cinematográfica, o qual deve ser respondido em grupo. Segue o exemplo:

1. Quais são as temáticas trabalhadas ao longo do filme?
2. Qual relação podemos realizar entre o enredo do filme e os conteúdos estudados?
3. Quais são os impactos da Revolução Industrial que podemos observar no filme?
4. Quais motivos levaram Oliver chegar ao orfanato?
- 5- Como era o cotidiano das crianças que trabalhavam no orfanato?
- 6- Como era a vida de Oliver em Londres?
- 7- Em quais cenas do filme podemos observar as diferenças entre o modo de vida da burguesia e do operariado?

Recomenda-se que os estudantes comecem a responder o roteiro em sala e terminem em casa para discutir na próxima aula.

Quadro 4 – 3ª aula

A última aula da oficina será dividida em dois momentos:

Primeiramente, por meio de uma roda de conversa será retomada as respostas do roteiro iniciado na aula passada, assim será necessário rever algumas das cenas mais importantes do filme, chamando atenção para o contexto histórico, o cenário, a trilha musical, os personagens principais, a sua condição social e ações consideradas mais importantes.

Ademais, será solicitado aos alunos a produção de uma resenha crítica individual sobre o filme estudado, destacando uma opinião crítica-reflexiva sobre o contexto histórico e os principais tópicos que foram trabalhados durante a oficina (a vida de crianças órfãs e a exploração do trabalho infantil), bem como o entendimento do filme como uma ferramenta importante no processo de aprendizagem.

Considerações finais

Levando-se em consideração o uso do cinema pelos professores nas aulas de História de forma ampla, o presente trabalho justifica-se pela relevância das obras cinematográficas durante o processo de aprendizagem, utilizado não apenas como uma mera ilustração dos fatos históricos, mas trabalhando por meio de metodologias que possibilitem refletir de forma crítica sobre o filme, como as ideologias, expressões culturais e políticas de uma determinada época e as suas consequências para a sociedade. Nesse sentido, este trabalho objetivou analisar o filme *As aventuras de Oliver Twist*, dirigido por Tony Bill em 1997, baseado no livro intitulado *Oliver Twist* escrito por Charles Dickens e lançado em 1837, bem como construir uma proposta de oficina utilizando o filme citado com o intuito de estudar a Revolução Industrial e o seus desdobramentos na sociedade.

Diante disso, no presente trabalho foi visto como o cinema pode ser utilizado pelos historiadores para o estudo de determinada sociedade, ou seja, como uma ferramenta utilizada pelas massas o cinema é uma “expressão cultural” capaz de fornecer as fontes para o estudo de uma época e como uma forma de representação da realidade. Ademais, destaca-se a importância do professor/mediador o trabalhar com as fichas técnicas e os roteiros, além de utilizar o filme problematizando as imagens implícitas e explícitas estabelecendo um pensamento crítico e reflexivo.

Além disso, foi apresentado o enredo do filme e o seu contexto social que destaca a sociedade durante o durante a Revolução Industrial, o cotidiano de crianças órfãs, presença das fábricas e os seus desdobramentos sociais. Por fim, a proposta da oficina para o trabalho do cinema nas aulas de História nas turmas do 8º ano do Ensino Fundamental, utilizando de ficha técnica e o roteiro para ser respondido pelos discentes em seguida da produção de uma resenha crítica. Para o ensino de História, portanto, o cinema pode ser usado como uma linguagem histórica, contextualizando os conteúdos estudados e problematizando as representações das imagens, de modo a instigar nos estudantes novas visões de mundo, analisando de forma crítica e questionadora, contribuindo assim para o processo de aprendizagem.

Referências bibliográficas

BARROS, José D.'Assunção. Cinema e história—considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas. **Comunicação & Sociedade**, v. 32, n. 55, p. 175-202, jan/jun, 2011.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. Brasiliense, 2017.

ELONO, Edith Estelle Blanche Owono; SANTOS, Sarah Da Cunha. Protagonistas órfãs: a representação da infância em Oliver Twist, de Charles Dickens. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL E ENSINO, 5., 2014, Campina Grande. **Anais eletrônicos** [...]. Campina Grande, 2014. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/6105>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FIGUEIREDO, Jessica Rayla Da Costa; CAVALCANTI, Senyra Martins. Trabalho infantil e revolução industrial inglesa: relato de experiência pedagógica com o filme “Oliver Twist”. *In*: ENCONTRO DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA DA UEPB & ENCONTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 7,5 ., 2019, Campina Grande. **Anais eletrônicos** [...]. Campina Grande, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/64726>. Acesso em: 25 jul. 2022.

HOBBSAWM, Eric J. **A Era das Revoluções: Europa 1789 – 1848**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

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

SOUSA, E. N.; Sousa Jr., F. A. Oliver Twist: uma crítica social por Charles Dickens. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, v. 01, n. 136, p. 1-13, out. 2018. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/oliver-twist-umacritica-social-por-charles-dickens>. Acesso em: 25 jul. 2022.

TRINDADE, Camila; SAVANHAGO, Liandra; MADERS, Tielly Rosado. A história em movimento: discutindo a obra Oliver Twist. **Revista Café com Sociologia**, v. 8, n. 2, p. 62-69, ago/dez, 2019.

O ENSINO DE HISTÓRIA E AS TICs: WEBSITES COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS FRENTE AO CONTEXTO GLOBALIZADO

Nathalia Vieira Ribeiro²⁸
Rheuren da Silva Lourenço²⁹

Resumo: O presente artigo pretende, a partir da elaboração de um website, refletir acerca do uso das TICs no ensino de História como alternativa para o modelo tradicional de ensino. Para tanto, há três seções principais: a primeira onde contextualizamos o ensino de história no Brasil; a segunda, onde nos detemos, a partir de autores, a tecer uma breve discussão sobre o uso das TICs no ensino de história; e a última, na qual apresentamos o website Jornadas Pelo México Colonial.

Palavras-Chave: Ensino de História; TICs; Website.

"História é, em seus fundamentos, a ciência da mudança. Sabe e ensina que é impossível encontrar dois eventos que são exatamente iguais, porque as condições do qual elas nascem nunca são idênticas." - Marc Bloch

É presente em nossas memórias sobre o ensino de História ou na percepção comum dos estudantes, uma História e um ensino de História permeado pelas falas excessivas dos professores, pelo uso de quadros e gizes, apenas como forma de passar dados e datas, nomes e construções acabadas sobre o passado que somente irá proporcionar um fomento a clássica frase “saber o passado, para não o repetir”. Irônico seria se a frase fosse verdadeira, mas não é.

Em nosso mundo globalizado e frente a uma abordagem tecnológica que permeia a História e define um caráter evolutivo ao próprio estudo do passado, impôs-se um espaço desmerecedor do tempo, suas transformações e contradições complexas, visto que, nesse novo paradigma, o estudo e a pesquisa histórica seriam apenas demarcadas por figuras históricas pontuais e grandes feitos oficiais, curiosidades e informações banais, um punhado de ideias prontas e acabadas, descontextualizadas de sua historicidade.

Ou seja, não basta ter um dado e uma data, saber um emaranhado de contextos que identificam determinados períodos históricos sem o espaço da reflexão, da criticidade e da

²⁸ Graduanda do curso de História Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: ribeirovnathalia09@gmail.com.

²⁹ Graduando do curso de História Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande. E-mail: rheuren.2001@gmail.com.

possibilidade de indagação sobre um passado que não é estático. Como nos coloca Freire, em suas mais diversas obras, a pedagogia libertadora propõe que a mudança dos paradigmas tradicionais, sobretudo nos contextos e espaços educacionais, são geradas por necessidades de novas reflexões críticas, temporalmente e estruturalmente demarcadas, no intuito de que a escola e o conhecimento vivo, fruto dessas relações, não estejam à margem e fora do tempo e suas transformações, sendo capazes de tornar o educando integrante ativo no desenvolvimento de sua consciência histórica.

Levando isso em conta, é necessário repensar o ensino de História sempre, visto que tais elementos podem vir a ser trabalhados com mais proeminência em conjunto a cultura e a tecnologia que abundam no presente. Nesse sentido, a utilização dessas novas tecnologias ou a construção delas, pode vir a ser um elemento superador e questionador de paradigmas para repensar a ciência histórica como algo inacabado e como Marc Bloch pontua, como o que condiz acima, a ciência histórica precisa da mudança e da transformação como fonte de seu motor.

Tendo em vista essas considerações sobre a ciência histórica e o ensino de História em correlação com o desenvolvimento tecnológico no âmbito educacional, a proposta deste trabalho é tecer algumas contextualizações teóricas, nos dois primeiros segmentos, sobre o próprio ensino de história e a utilização de tecnologias, sobretudo digitais, para a construção do conhecimento histórico em sala de aula. A posteriori, no terceiro segmento, objetivamos apresentar o website *Jornadas pelo México Colonial*, desenvolvido no ano de 2021, como um recurso didático para pensar a inserção dessas novas ferramentas em relação à emergência de outras linguagens que estão imersas na sociedade e, com isso, possibilitar novas formas de leitura da realidade, levando em conta os procedimentos de problematização, observação, documentação e formulação de hipóteses no campo do ensino.

Breves considerações sobre o uso das tecnologias no ensino de História

Partindo da noção de que mais do que qualquer outra matriz disciplinar, a disciplina de história, em sua essência, prima pela compreensão, criticidade e caracterização de processos históricos contextualizados. Nesse sentido, o ensino de história sob a metodologia aplicada pelo historiador, pode se traduzir enquanto uma ferramenta de emancipação pedagógica e cidadã em diferentes níveis quando levado em consideração os critérios e objetivos próprios da disciplina.

Contudo, a forma engessada pela qual se materializa o ensino de história nas salas de aula, afasta os estudantes da possibilidade de desenvolver um aprendizado significativo em

torno da consciência histórica (RÜSEN, 1992) que é, sobretudo, uma das principais etapas para formação da consciência cidadã e política. Assim, o pensar historicamente é um importante instrumento de emancipação social.

Essa metodologia enrijecida, impõe para os educandos um conhecimento já existente e pré-concebido, como algo estático no passado que é desconectado com o presente, de forma a não possibilitar um espaço de reflexão e crítica sobre os processos históricos e seus desdobramentos no decorrer do tempo, bem como tolhendo a autonomia de pesquisa dos estudantes, fator importante, para “[...] a formação de cérebros para a cooperação, [...] que prepara para a vida, para tomar decisões, para integrar conhecimento, [...] que prepara o indivíduo para agir, não apenas para reagir, para planejar e não apenas executar” (BRITO, 2006, p. 119 apud GOMES & GOMES, 2016, p. 9).

No contexto das sociedades contemporâneas, mesmo dentro do capitalismo tardio como no caso brasileiro, “[...] as mudanças na sociedade são decorrentes, em grande parte, do desenvolvimento tecnológico da informática e das telecomunicações, e o conhecimento ocupa um papel central nesta nova sociedade” (GOMES; GOMES, 2016, p. 5). Nesse novo paradigma, a forma tradicional e ortodoxa utilizada por muitos discentes nos diferentes cenários dentro da educação básica e superior se torna obsoleta e, em grande medida, ineficaz, no sentido primário de emancipar os docentes pela consciência histórica.

Ainda que quadro, giz e até mesmo o tão disseminado *data show* sejam igualmente tecnologias e ao mesmo tempo materiais didáticos, o seu uso massivo e exclusivo, mesmo no contexto presente onde há variados outros tipos de tecnologias disponíveis para serem utilizadas, torna as aulas, que na maioria das vezes são monológicas e expositivas, exaustivas e pouco interessantes e/ou interativas para os estudantes. Buscando encontrar alternativas menos tradicionais, historiadores e educadores têm se debruçado sobre a temática do uso de diferentes tecnologias, especificamente aqui as TICs, para o ensino de história.

Mas afinal, o que são as TICs, e quais seus objetivos para o ensino em História? As TICs [...] são todas as tecnologias que conduzem a processos comunicacionais e informacionais, ou seja, no caso do ensino, conjunto de recursos de hardware, software e telecomunicações que, integrados entre si, proporcionam ensino e aprendizagem (Op. Cit., pp. 3-4). No contexto da tecnopedagogia, é preciso que além do profissional da educação, os próprios sistemas educacionais em conjunto sejam repensados, levando em conta “[...] as questões relacionadas à formação e ao papel do aluno frente a esses novos desafios” (Op. Cit.).

Nesse sentido, o uso de tecnologias vem para otimizar o ensino e aprendizagem em sala de aula, aproveitando-se do acesso à “[...] riqueza de recursos que são os sons e imagens, possibilitando maiores explorações e integrações de ideias por parte dos alunos nas questões conceituais.” (FRANÇA & SIMON, 2018, p. 8), bem como desenvolver com os educandos um ambiente mais próximo da realidade dos alunos, uma vez que estamos diante da denominada geração do conhecimento, onde toda a informação está à distância de um clique. Isto porque,

[...] o uso das NTICs na educação deve ter como objetivo mediar a construção do processo de conceituação dos alunos, buscando a promoção da aprendizagem e desenvolvendo habilidades importantes para que ele participe da sociedade do conhecimento e não simplesmente facilitando o seu processo de ensino e de aprendizagem. (VIEIRA, 2016, *apud*: GOMES; GOMES, 2016, p. 2)

Nesse sentido, as TICs não devem ser usadas como máquinas para ensinar ou aprender, mas sim como ferramentas pedagógicas “para criar um ambiente interativo que proporcione ao aprendiz, diante de uma situação problema, investigar, levantar hipóteses, testá-las e refinar suas ideias iniciais, construindo assim seu próprio conhecimento”. (GOMES; GOMES, 2016, p. 8). Isso é possível pois o ambiente *web*, enquanto plataforma, ao deixar de ter seu caráter estático mediado pelo professor no contexto educacional, pode adquirir contornos de interfaces mais intuitivas com a “[...] explosão das redes sociais e a flexibilidade do conteúdo com a autonomia do usuário” (Op. Cit., p. 4) para gerá-lo.

Por conseguinte, também é oportuno refletir e discutir que o uso precisa ser articulado com a aula, não como mero utensílio que “chame atenção”, mas que tenha uso significativo no contexto da aula. França e Simon (2018) vão pontuar que a integração para com o ensino de História, deve visar a formação histórico do educando, seu desenvolvimento social e que não pode ser vista em um olhar tecnicista, que é necessário compreender o mundo, compreender a máquina e utilizar-se das ferramentas da ciência histórica em tal empresa.

Para além dos aspectos já tangenciados, para Moran, Masetto e Behrens (2006, *apud* FRANÇA; SIMON, 2018, p. 5) uma das maiores potencialidades do uso dessas ferramentas conectadas a internet é que estas abrem “[...] caminhos para novas maneiras de adquirir conhecimento e fonte de ilimitadas informações, que vão desde artigos científicos, livros, documentos, revistas e outros”. Entendidas tanto por estes quanto por nós, esses recursos tecnológicos precisam ser compreendidos enquanto “meios alternativos” para a construção do conhecimento.

Além disso, o uso do computador e dispositivos ligados a internet, como o próprio celular, propicia a integração e envolvimento com outras ferramentas

como acesso a uma riqueza de recursos que são os sons e imagens, possibilitando maiores explorações e integrações de idéias por parte dos alunos nas questões conceituais. É ainda mudança nos papéis dos professores e métodos de ensino, bem como a facilitação na busca de dados de natureza histórica. (FRANÇA; SIMON, 2018, p. 8)

Não obstante, o uso desses recursos tende a tornar o ensino de história e a própria história, para além da matriz disciplinar, mais dinâmica e atrativa, fazendo com que o aluno tenha condições de “entrar em contato com outras pessoas, trocar experiências, construir conceitos coletivamente, a partir do contato com diversos sujeitos, onde o virtual invade as emoções e domina as curiosidades” (Op. Cit., p. 8).

Para Ferreira (1999, *apud* FRANÇA; SIMON, 2018, p. 8) a participação ativa dos estudantes através do uso das tecnologias

os faz ter mais interesse e motivação para buscar o conhecimento histórico, estimulando-os a:

- terem um vivo interesse pelos acontecimentos do mundo;
- serem agentes e atores do processo histórico e não pessoas passivas diante do tempo;
- terem uma atitude crítica e reflexiva dos fatos que são veiculados pelos diversos meios de comunicação;
- desenvolverem a capacidade de ver, ler, escutar;
- sistematizarem as informações, relacionando os diversos temas abordados.

Diante das proposições, não buscamos aqui perder de vista os desafios tanto estruturais quanto de práticas ativas no que se refere ao uso dessas tecnologias. A situação precária das escolas públicas em diferentes regiões do país, bem como a desinformação, no sentido de não ter formação hábil para trabalhar com tais recursos, por parte da maioria dos educadores, são dois dos maiores desafios que se impõem em relação à utilização de diferentes recursos tecnológicos no ensino de história.

Além de pensar na inexistência do uso de computadores, seja pela falta de preparo dos envolvidos nos processos - educadores e escolas como um todo -, entre as discussões que França e Simon (2018) propõem, é pensar o medo do professor frente ao uso de tecnologias no ensino e sua substituição por esta. Interessante destacar que tal preocupação permanece presente, persistindo em trabalhos pelo decorrer das décadas e pode se intensificar com a discussão de trabalho do futuro, nas quais as máquinas tendem a substituir o trabalho humano. Outra discussão que os autores trazem é o quanto a inserção de computadores no ambiente escolar e como tal projeto apenas simbolizou a “presença” das máquinas na escola e não o seu uso,

O problema consiste que muitas escolas, implantaram o Laboratório de Informática pela iniciativa do governo e o computador passou a fazer parte do ambiente escolar sem que houvesse uma metodologia definida e objetiva da prática pedagógica a partir do uso dessa ferramenta. O que se vê é a larga utilização nas secretarias das escolas, bibliotecas, ou seja, para fins burocráticos. (FRANÇA; SIMON, 2018, p. 7)

Em face a essas considerações, é importante o professor de História se aproveitar dessas ferramentas a fim de transformar essa informação em conhecimento. Segundo Gomes e Gomes a inovação e inserção das novas ferramentas tecnológicas no âmbito educacional, tende a trazer bons frutos para o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando uma mudança de paradigma no que tange às aulas de História (2016). No entanto, ainda se encontra muita resistência dos profissionais em aderir a tais instrumentos como recursos pedagógicos, seja por não terem conhecimento para aplicá-los, ou receio de que a promoção de seu uso, torne seu trabalho obsoleto. Além disso,

[...] a falta de computadores e outros recursos tecnológicos em muitas escolas, principalmente de uma internet que consiga atender a demanda da escola; e também, a resistência por parte de professores, principalmente aqueles com mais tempo de serviço, de utilizar e de aprender a utilizar as TIC's [Tecnologias da Informação e Comunicação]. (COSTA, 2011, p. 137 apud GOMES & GOMES, 2016, p.8)

Também obstaculiza o emprego desses recursos de maneira assertiva.

Por conseguinte, faz-se necessário a formação continuada de professores no intuito de capacitá-los para utilizar de maneira mais assertiva as novas tecnologias, uma vez que “Para a melhoria no ensino de história faz se necessário primeiramente uma concepção de história definida pelo professor e, depois, uma articulação entre teoria (saber) e metodologia (como fazer)” (FRANÇA & SIMON, p. 3). Ou seja, para a melhor inclusão tecnológica, não basta apenas que o profissional conheça e domine o conteúdo a ser ensinado, mas que também saiba o que existe à sua disposição, tal qual possua autonomia para decidir como, quando e de que forma essas ferramentas serão incorporadas para fins pedagógicos. Portanto,

habilitar os docentes para a correta utilização didática das NTIC [Novas Tecnologias de Informação e Comunicação], revela-se *sine qua non* para o desenvolvimento de sua prática pedagógica no mundo atual. Assim, é importante que a formação docente enfoque a incorporação crítica destas ferramentas como ponto central para sua utilização no universo educativo. (FERREIRA, 2004, p.61 apud FRANÇA & SIMON, 2018, p. 7).

Atentando-se a essas considerações, nos encaminhamos ao terceiro segmento, onde apresentaremos o *website* Jornadas pelo México Colonial, cujo desenvolvimento tanto estrutural quanto conteudista norteou-se pela prospecção de que sua utilização enquanto recurso didático fosse/seja feita através da mediação dos professores para com os educandos. Salienta-se que seu uso foi pensado tanto para o sistema presencial quanto remoto.

Jornadas Pelo México Colonial: Um website voltado para o Ensino de História

Idealizado e desenvolvido no ano de 2021, O Website JPMC - Jornadas pelo México Colonial - é uma produção voltada para o ensino de História provinda de uma atividade da cadeira de História da América Colonial, do curso de História da Universidade Federal do Rio Grande. A atividade da disciplina em questão consistia em elaborar um material didático que englobasse a temática da América colonial hispânica, que pudesse ser utilizado como ferramenta para o Ensino de História.

Tendo em vista a possibilidade de desenvolvimento por um dos membros do grupo, cuja formação prévia é em Informática, optou-se por enveredar pela criação de um *website*. Além disso, a escolha também se sustentou visto que neste tipo de recurso, há a viabilidade de articular imagens, textos, vídeos e outros elementos que não chegaram a se apresentar no site, mas que são possíveis, cujo objetivo é encontrar novas e atrativas formas de se trazer determinado conteúdo, no caso, o México Colonial, sob a nomenclatura de Nova Espanha como ponto central da discussão. Vale salientar que o conjunto da discussão engloba o período anterior ao colonial e traz-se ao presente em uma última seção para estabelecer um diálogo mais abrangente.

No mais, se primou também pela exploração de outros meios didáticos como ferramentas para auxiliar no ensino de História que extrapolam o *powerpoint*, mas que, ao mesmo tempo, não se limitem ao *podcast* ou ao vídeo somente, englobando assim a utilização de tecnologias para auxílio no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que está se tornou uma abordagem profícua no presente momento.

Sobre a criação do website

Acerca da criação do website, a elaboração partiu da discussão entre os membros e se realizou a construção em HTML e CSS, com uso da linguagem de programação JavaScript, para possibilitar um melhor uso das imagens. Partindo de pressupostos de como elaborar uma forma didática de se apresentar o conteúdo, o contínuo uso de imagens junto aos textos, perpassam a discussão quanto à disposição dos elementos e o planejamento das páginas.

Em relação ao planejamento, a pesquisa histórica e a seleção dos tópicos foram parâmetros para definição das páginas, como também da necessidade de construção das páginas de Referencial Teórico e Glossário. Um adendo que vem sendo realizado em relação ao site em sua estrutura é a implementação de um biblioteca em JavaScript, ReactJS, para possibilitar a construção de uma maior interatividade no uso dos educandos, como também uma

complexificação da ferramenta e também de possibilidades de recursos a serem desenvolvidos no Website.

Acerca da navegabilidade e recursos do website

Para fins didáticos, o website foi fragmentado em seis momentos, sendo eles divididos entre apresentação do espaço e de mapas, por meio de áudio, texto e imagens, contextualização da invasão espanhola, escravização e formas de trabalho forçado durante a colonização hispânica. Seguido da apresentação das formas de resistência indígena mexicana no período colonial, ambos mesclando também esses diferentes recursos de mídias.

Logo, como quarto momento elencamos abordar sobre os impactos da colonização por meio do uso de dados acerca das populações tradicionais mexicanas na contemporaneidade, compreendendo como se dão suas formas de resistências no presente mediante o uso de imagens, áudio e recomendação de materiais como vídeos, externos à nossa produção. Além disso, como quinto momento, foi desenvolvido um glossário de termos utilizados ao longo das páginas para auxiliar na compreensão de determinados termos.

Por fim, como sexto e último momento, elencamos a separação e sistematização das referências utilizadas para a elaboração do conteúdo do website. Por conseguinte, temos na página inicial a apresentação da navegabilidade do website por meio do uso de um áudio. Aqui também pode-se destacar o uso de imagens digitais similares aos autores que são empregadas como condutores na jornada.

Pensando na experiência do usuário nas páginas de conteúdo do website, utilizamos avatares dos desenvolvedores, criados pelo aplicativo *bitmoji*, para tornar a experiência mais didática, usando “balões de conversa” para apresentar os tópicos almejados ao longo das etapas da jornada, pautando a construção de uma dinâmica interativa, que visa uma breve introdução aos tópicos de abordagem, demarcando assim, os conteúdos presentes na página do site. Em relação a forma que o conteúdo é apresentado, como identificado anteriormente, segue-se uma abordagem que mescla textos e imagens. Tal organização preenche a jornada de estudos na página específica.

Ademais, como recursos utilizados para complementar a experiência, na seção de História do presente, utiliza-se um podcast para apresentar uma temática vinculada aos povos indígenas e estimular a indagação, com o uso dessa ferramenta tão presente hodiernamente. Nosso próximo recurso elaborado é um glossário com termos selecionados para auxiliar na compreensão dos conteúdos estudados, cuja apresentação se dá em ordem alfabética.

Para finalizar, o website consta com uma página intitulada “Conheça o time” que dispõe de uma breve apresentação sobre os autores e os objetivos; e em seguida, por meio de “cartões”, a introdução individual dos membros do projeto. No entanto, essas imagens não são do website em sua primeira versão. Durante a elaboração do artigo, o website está em processo de atualização e nesse caso a identidade visual está sendo padronizada. Logo, abordar-se-ão alguns pontos acerca das novas implementações.

A temática

Como já posto acima, a disciplina se propunha a abranger a temática da América Hispânica durante o contexto da colonização. O recorte espacial se pautou pela afinidade em princípio dos autores, contudo, os aspectos particulares dentro da grande conjuntura foram estabelecidos inicialmente, a partir das proposições da professora regente. Neste sentido, buscou-se pesquisar como ocorreu a resistência indígena na região do atual México, denominada no período colonial como os mexicas, tendo como cidade central do Império asteca, Tenochtitlán, buscando assim, por meio do passado, compreender como, hodiernamente, se encontram os povos originários mexicanos, identificando os impactos da colonização espanhola e as formas de resistência indígena contemporânea.

No que tange a seleção de referências, contemplou-se em sua maior parte, ao menos os materiais de caráter bibliográfico, os textos disponibilizados como material base e complementar da disciplina. Não obstante, realizamos em conjunto pesquisas bibliográficas complementares, sobretudo acerca do tempo presente, primando utilizar documentos de autores em referência no grande tema, como Ronaldo Vainfas (1992), por exemplo. Além disso, foi realizado uma curadoria autoral de imagens e vídeos, onde houve a preocupação com questões de copyright, e a seleção de outros materiais textuais, como livros e artigos, tanto acadêmicos quanto de outros websites semelhantes, tanto para compor o conteúdo como a própria construção de um site como material didático. A imagem 4 demonstra como todos os recursos, tanto visuais quanto textuais foram referenciados ao longo de todo o material, no intuito de que pudessem ser consultados.

Considerações finais

O Ensino de História tradicional vem sendo posto em debate, nas últimas décadas, por pesquisadores de diferentes áreas da educação e do campo da história, perspectivando novas abordagens que se aproximem do contexto atual das sociedades globalizadas. Nesse sentido, o

uso das TICs, quando pautado a partir de um viés metodológico que prima pelo diálogo com a realidade material nas quais estão inseridas, contemplando a pluralidade dos educandos e professores, viabiliza-se enquanto alternativa quando seus usos são integrados entre si e contextualizados, proporcionando ensino e aprendizagem significativo.

Partindo desses pressupostos, o website se mostra relevante como uma ferramenta para ser utilizada em sala de aula como material de apoio pedagógico, na medida em que se propõe a ser um espaço onde uma grande gama de possibilidades podem ser aproveitadas, uma vez que este se mostra acessível para todos os níveis de ensino, precisando ser adaptado somente o conteúdo. Além disso, também é possível ser utilizado como um lugar de interação entre professor e estudante para além do âmbito escolar, pensando também que o ensino acontece em diversos ambientes, que não somente dentro da sala de aula.

Em conclusão, o website não se propõe a ser um substituto do professor, uma vez que, como já elencado, constitui-se enquanto uma ferramenta pedagógica que necessita da mediação do educador para que seu objetivo primário seja atingido, ou seja, ser um material didático-pedagógico dinâmico, acessível e interativo de maneira lúdica afim de proporcionar aprendizagens múltiplas a partir de diversos recursos. Como adendos para a prosperidade, na presente escrita deste artigo, o website está passando por uma atualização de sua estrutura com a implementação da biblioteca ReactJS. Tornou-se oportuno revisar a identidade visual do JPMC, como também quaisquer outras questões de imprecisões ou adendos não pensados na primeira versão apresentada na aula de História da América Colonial. Ademais, a mais importante atualização que está em progresso é a implementação de “responsividade” ao website, para este ser acessível em diversas telas como celulares e tablets.

Referências Bibliográficas

BLOCH, Marc. A história, os homens e o tempo. In: Apologia da História ou O ofício do Historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.

CUNHA, Jorge Luiz da; CARDÔZO, Lisliane dos Santos. Os sentidos do trabalho do professor e o lugar social do ensino de História. educação | Santa Maria | v. 40 | n. 3 | p. 529-544 | set./dez. 2015.

FRANÇA, Cyntia Simioni; SIMON, Cristiano Biazzo. Como conciliar ensino de história e as novas tecnologias? 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOMES, Mônica Cordovil de Oliveira Martins; GOMES, Alessandro Martins. O uso das TIC 'S no ensino de história. SIED: ENPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. 2016, pp. 1-11.

ISBN: 978-65-00-56248-4| Anais Eletrônicos - 1º Encontro LAPETHI: Múltiplas formas de fazer história

PRATS, Joaquín. Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *Educar: Curitiba Especial*, p. 191-218, 2006.

RÜSEN, Jorn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Revista Propuesta Educativa*, Buenos Aires, Año 4, n.7, p.27-36. oct. 1992. Tradução: Ana Claudia Urban e Flávia Vanessa Starcke. Revisão da tradução: Maria Auxiliadora Schmidt.

VAINFAS, R. Idolatrias e milenarismos: a resistência indígena nas Américas. *Revista Estudos Históricos*, 5(9), 29-43, 1992.