

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA

Thiago Viviani de Aquino

História, Cinema e Ensino de História: O Fabuloso Destino de Amélie Poulain

Florianópolis

2021

Thiago Viviani de Aquino

História, Cinema e Ensino de História: O Fabuloso Destino de Amélie Poulain

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em História do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Licenciado em História
Orientador: Prof. Dr. Adriano Luiz Duarte.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Aquino, Thiago Viviani de
História, Cinema e Ensino de História : O Fabuloso
Destino de Amélie Poulain / Thiago Viviani de Aquino ;
orientador, Adriano Luiz Duarte, 2021.
63 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Filosofia e Ciências Humanas, Graduação em História,
Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. História. 2. Historiografia. 3. Audiovisual. 4.
Educação. I. Duarte, Adriano Luiz. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Graduação em História. III.
Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

ATA DE DEFESA DE TCC

Aos 31 dias do mês de agosto do ano de dois mil e vinte e um, às 14:00 horas, na sala por meio do ambiente virtual *Google Meet*, reuniu-se a Banca Examinadora composta pelos seguintes membros, Prof. **Adriano Luiz Duarte** (Orientador e Presidente); Prof. **Sandor Fernando Bringmann** (membro); Profa. **Luiza Vieira Maciel** (membro), designados pela Portaria TCC nº 19/HST/CFH/2021, a fim de arguirm o Trabalho de Conclusão de Curso do acadêmico **Thiago Viviani de Aquino** intitulado: "**História, Cinema e Ensino: O Fabuloso Destino de Amélie Poulain**". Aberta a Sessão pelo Senhor Presidente, o acadêmico expôs o seu trabalho. Terminada a exposição dentro do tempo regulamentar, o mesmo foi arguido pelos membros da Banca Examinadora e, em seguida, prestou os esclarecimentos necessários. Após, foram atribuídas, pelos membros da banca as seguintes notas: Prof. **Adriano Luiz Duarte**, nota 9,5, Prof. **Sandor Fernando Bringmann**, nota 9,5, Profa. **Luiza Vieira Maciel**, nota 9,5, sendo o acadêmico aprovado com a nota final 9,5. O acadêmico deverá entregar na Coordenadoria do Curso de Graduação em História em versão digital, o Trabalho de Conclusão de Curso em sua forma definitiva, até o dia 07 de setembro de 2021. Nada mais havendo a tratar, a presente ata será assinada pelos membros da Banca Examinadora e pelo candidato.

Florianópolis, 31 de agosto de 2021

Prof. (Orientador):



Documento assinado digitalmente
Adriano Luiz Duarte
Data: 03/09/2021 11:19:47-0300
CPF: 050.451.069-67
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Prof. (Membro):



Documento assinado digitalmente
Sandor Fernando Bringmann
Data: 05/09/2021 09:25:17-0300
CPF: 941.541.040-04
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Profa.(Membro

Luiza Vieira Maciel

(Candidato):



Documento assinado digitalmente
Thiago Viviani de Aquino
Data: 07/09/2021 12:04:18-0300
CPF: 161.125.737-02
Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA
Campus Universitário Trindade
CEP 88.040-900 Florianópolis Santa Catarina
FONE (048) 3721-9249 - FAX: (048) 3721-9359

Atesto que o acadêmico(a) Thiago Viviani de Aquino, matrícula n.º 19150540, entregou a versão final de seu TCC cujo título é História, Cinema e Ensino de História: O Fabuloso Destino de Amélie Poulain, com as devidas correções sugeridas pela banca de defesa.

Florianópolis, 4 de Setembro de 2021.



Documento assinado digitalmente

Adriano Luiz Duarte

Data: 07/09/2021 07:56:44-0300

CPF: 050.451.088-67

Verifique as assinaturas em <https://v.ufsc.br>

Orientador(a)

Este trabalho é dedicado aos meus colegas de classe, meus futuros alunos e à outra metade da minha alma.

AGRADECIMENTOS

À Esther, a maior acadêmica que eu conheço e a melhor amiga que jamais terei, por nossas infinitas discussões sobre livros e histórias.

Aos meus colegas de estudo da UNIRIO, pela camaradagem e companhia em nossos muitos almoços e discussões a esmo.

Aos meus colegas de estudo da UFSC, pela recepção nessa terra estranha e nova e pelos conselhos de navegação universitária.

Aos meus pais pelo apoio ao longo desse período de estudos e pesquisa, finada seja mais essa etapa rumo ao mestrado e além, mais fundo chafurdando e afundando na sopa primordial da existência humana e seus registros.

À Literatura, pela salvação de minha alma antes que eu desperdiçasse minhas faculdades em atividades menos úteis e edificantes.

À História, por ser o escapismo que rege minha sanidade e alimenta minhas aflições para o futuro.

Aos professores que me inspiraram a escolher a História apesar de outras possibilidades mais estáveis.

“Então, pequena Amélie, seus ossos não são feitos de vidro. Você pode resistir às pancadas da vida. Se deixar que passe essa oportunidade, eventualmente seu coração se tornará seco e quebradiço como o meu esqueleto” (O..., 2001, 111 min, tradução nossa)

RESUMO

A pesquisa procura refletir sobre as possibilidades metodológicas para o ensino da história, apresentando uma sugestão tomando como referência a obra fílmica. Muitas vezes, o ensino de História tem dificuldades em engajar seus estudantes de maneira a cultivar o conhecimento histórico crítico necessário. O objetivo desse trabalho foi estudar o filme *O Fabuloso Destino de Amélie Poulain*, elencando análises prévias tanto do filme quanto da utilização do audiovisual na educação, assim como aborda o estado da arte do ensino de História e a relação entre obra, ensino e ciência. A pesquisa encontrou uma proposta de abordagem que pode satisfazer uma necessidade no ensino de História e suas questões, através do ensino de modelos científicos e da metodologia historiográfica se utilizando de uma aproximação da obra fílmica aqui apresentada como não só um amparo à contextualização histórica, como tradicionalmente visto em outros artigos acerca da obra, mas como um estudo que acompanha o comportamento de uma personagem a fins de estabelecer paralelos com a figura de um historiador hipotético, provendo assim um modelo de apreensão facilitada ao processo de composição narrativa da História. A metodologia serve como complemento viável ao ensino de História e historiografia pelo uso de filmes.

Palavras-chave: Historiografia. Audiovisual. Educação.

ABSTRACT

The research aims to reflect upon the methodological possibilities for the teaching of history, presenting a suggestion taking a filmic work as a reference. In many aspects, the teaching of History suffers methodologically on engaging its students in order to cultivate the necessary critical historical knowledge. The objective of this work was studying the movie *The Fabulous Destiny of Amélie Poulain*, casting previous analysis both of the movie and of the utilization of audiovisual material in education, as well as addressing the current state of art of the teaching of History and the relation between film, teaching and science. The research found an approach proposal that may satisfy a need in the teaching of History and its questions, through the teaching of scientific models and of historiographic methodology making use of an approach to the film here presented not only as a support to historical contextualization, as traditionally seen in other articles about the work, but as a study that accompanies the behaviour of a character in order to establish parallels with the image of a hypothetic historian, providing then a facilitated apprehension method to the process of History's narrative composition. The methodology serves as a viable complement to the teaching of History and historiography with the usage of films.

Keywords: Historiography. Audiovisual. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Amélie Poulain.....	19
Figura 2 – Cinema	20
Figura 3 – Tesouro.....	20
Figura 4 – Dominique Bretodeau	21
Figura 5 – Georgette	22
Figura 6 – Lucien.....	22
Figura 7 – Nino Quimcapoix	23
Figura 8 – Fantasia	25
Figura 9 – Homem cego	31
Figura 10 – Madeleine	34

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	UM ESTUDO DO FILME AMÉLIE POULAIN	19
2.1	ABORDAGEM TRADICIONAL AO ESTUDO DO FILME.....	24
2.2	APLICAÇÃO TRADICIONAL DO FILME NO ENSINO.....	27
2.3	ABORDAGEM PROPOSTA PELA PESQUISA	29
3	QUESTÕES RELATIVAS AO ENSINO DE HISTÓRIA	37
3.1	QUESTÕES DE NARRATIVA DA CIÊNCIA.....	44
3.2	QUESTÕES DE SALA DE AULA E DE TECNOLOGIA NO ENSINO.....	49
4	ENSINO DO MÉTODO E MODELO CIENTÍFICO PELO FILME.....	54
5	CONCLUSÃO.....	59
	REFERÊNCIAS.....	62

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa se estrutura com a premissa de reforçar o ensino de História. A esse fim, se elencam dois pilares centrais à proposta, estabelecidos em diferentes metodologias educacionais, aqui estabelecidos como o ensino de História efetuado junto do ensino dos modelos científicos e das metodologias implementadas na historiografia para compor o conhecimento histórico disciplinar, e o ensino de História pela utilização de artefatos audiovisuais. Munidos dessas duas possibilidades, propõe-se uma aproximação ao ensino pelo ensino de modelos e processos historiográficos na identificação de paralelos desses modelos e processos representados em obras audiovisuais. Tendo isso em mente, trazemos a obra *O Fabuloso Destino de Amélie Poulain* como um objeto exemplar da proposta a ser discutida, assim como diferentes meios de se abordar uma obra fílmica para o ensino junto à abordagem aqui sugerida.

O Fabuloso Destino de Amélie Poulain é um filme de 2001 dirigido por Jean-Pierre Jeunet que retrata uma Paris dos anos 90, presa a uma estética saudosista de uma França pré-Segunda Guerra Mundial. O mundo, colorido e idílico é retratado pelas lentes de Amélie, uma jovem garçonete que cultiva em sua experiência de vida e perspectiva desassociada da realidade uma personalidade introspectiva. A narrativa traz traços de surrealismo conforme Amélie, se encontrando numa situação onde faz uma boa ação a um estranho, descobre em si uma vontade irreduzível por fazer mais atos de generosidade anônimos, intervindo na vida de pessoas à sua volta sob o pretexto não declarado de os estar ajudando. O conflito de sua atividade enquanto plateia de vidas alheias surge quando duas questões aparecem. A primeira é o começo de problemas em algumas de suas intervenções, onde Amélie começa a perceber que talvez não estivesse em seu poder afetar a vida dos outros, assim como a realização da limitação de sua perspectiva para a construção narrativa que tenta retirar do que observa. A segunda ocorre ao conhecer um rapaz com quem Amélie se identifica, mesmo sem trocar uma palavra que seja: Nino Quincapoux. A narrativa conclui com Amélie aceitando que não deve tentar viver a vida assistindo a dos outros, mas sim enfrentando a própria existência como agente do próprio destino.

Agora o questionamento: como dialoga essa obra cinematográfica com as pretensões educacionais da era digital? É preciso retornar à prancheta da metodologia para abordar essa conexão. Veja, integrar meios e mídias digitais à educação formal não é uma demanda recente,

de maneira alguma, e, como será discutido, as propostas até então encontradas não decepcionam em número nem em diversidade, seja pela contemplação dos limites dos métodos tradicionais — entendidos aqui como as metodologias de ensino contempladas ao largo do nascimento das ciências modernas, ou seja, o entendimento da educação, seu propósito e formato no século XIX, em sua pretensão da História nacionalista, e as vertentes educacionais em formação ao longo do século XX, quando defrontadas pelo perspectivismo, as reformas dentro das ciências e os novos artefatos e registros aderidos a historiografia, entre a contemplação das novas mídias de comunicação e no resgate a outras formas de fragmento, como a História Oral — frente a era moderna com Nikitiuk (2001) ou pelas proposições de integração entre mídia audiovisual e ensino com Abud (2003). Existe, porém, uma uniformidade circunstancial a essas propostas e em como se apresentam como alternativas aos modelos tradicionais de ensino, em ou fora de uma sala de aula, com ou sem amparos técnicos e visuais. Adiante enfrentaremos trabalhos, artigos e livros que se propõe a remediar, solucionar ou problematizar essa lacuna entre ensino e tecnologia, discutindo seus méritos e limitações em relação à proposta dessa pesquisa, com um enfoque especial à História, a disciplina aqui discutida e dissecada para o melhor entendimento do leitor.

É, portanto, nesse ponto em que apontamos a intersecção de temas. Onde um filme francês e o dilema de uma ciência podem encontrar campo comum para desenvolver resultados. Entre as dificuldades dentro do universo do ensino, uma grande problemática enfrentada pela História é a dificuldade em se fazer entender em questões de método e resultado. Em outras palavras, a História sofre para se justificar, apresentar seu conteúdo aos seus estudantes, a quem a validade desse conhecimento não fora atestada. No currículo escolar, como foi composto ao longo dos anos, não há tanta abertura quanto seria ideal para discutir momentos da História enquanto ciência, apenas a transmissão de resultados de pesquisas demoradas e complexas.

As formas mais conservadoras do ensino de História tomam dimensões de propaganda e fomento nacionalista, com pouco, que não nenhum, compromisso na representação crítica do passado, tendo no imaginário da memória coletiva uma celebração das virtudes e uma condenação dos vícios em uma sociedade, sejam externos por inimigos e invasores, ou internos, por classes e grupos étnicos e culturais indesejados. Como discute Oldimar Cardoso (2008):

“O conceito de cultura escolar descrito até aqui tangencia um debate brasileiro das décadas de 1980 e 1990 sobre a História escolar: a idéia de ruptura com o ‘ensino tradicional’ e ‘renovação’ do ensino dessa disciplina. Esse debate pode ser caracterizado como uma tentativa de ruptura com tradições de ensino de História que remontam à sua origem, na primeira metade do século XIX. Alguns dos autores envolvidos apontavam que, apesar das grandes modificações ocorridas na ‘História dos historiadores’ após 1930, o ensino de História na escola básica tinha continuado

a exercer seu papel original, ocorrendo “poucas mudanças na sala de aula no que se refere à relação com o conhecimento histórico”. Para esses autores, *as tradições de ensino de História hegemônicas até aquele momento eram pautadas pela exposição cronológica dos feitos políticos dos heróis nacionais, inventoras da “imagem de um único passado, capaz de esclarecer quem eram as autoridades que no presente e no passado eram responsáveis pelo destino da nação”*. Esse passado único, que “se construiu como memória glorificadora da nação”, foi questionado pelos pesquisadores e professores no final do século XX. Tal questionamento visava romper com um modelo de ensino de História criado apenas para a “boa sociedade” do século XIX, “constituída por aqueles que eram brancos, livres e proprietários de escravos”. No século XX, quando a escola passou a visar o atendimento de todos os futuros cidadãos, e não apenas da “boa sociedade”, esse modelo foi questionado. Da “formação do súdito fiel à monarquia”, o ensino de História passou à formação do “cidadão consciente e participativo”, “em consonância com as questões de seu tempo.” (CARDOSO, 2008, p. 156-157)

Muito das reflexões e reformas no campo curricular e educacional, em especial no engajamento do poder formativo e civil da História, levam a um contraponto direto aos preceitos que guiavam a estruturavam os modelos desse ensino anterior. Na sua disposição mais atual, pela BNCC, a História se estabelece como um convite à reflexão da ação do tempo pela produção do passado por indivíduos ativos:

“A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. *Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais. Nesse sentido, “O historiador não faz o documento falar: é o historiador quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda operação com documentos, portanto, é de natureza retórica.”*

A história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões. O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente.

Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. Por fim, parte-se para o mundo, sempre em movimento e transformação. Em meio a inúmeras combinações dessas variáveis – do Eu, do Outro e do Nós –, inseridas em tempos e espaços específicos, indivíduos produzem saberes que os tornam mais aptos para enfrentar situações marcadas pelo conflito ou pela conciliação.

Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos.

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. *Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história.*” (BRASIL, 2018, p. 397-398)

Assim, se percebe nas aproximações curriculares mais modernas uma busca desse engajamento crítico com o conceito do passado e o conteúdo gerido pelo estudo da História.

O não entendimento de como se chegam a esses resultados, ainda que não a raiz de um problema sistemático, serve para fortalecer o desinteresse histórico e a descrença de muitos à ciência, assim como bota em jogo a capacidade de se manter o interesse da classe, e assim, a capacidade de foco e apreensão, no objeto central do ensino de História: Entender a jornada da humanidade e seus reveses, se quisermos apresentar em termos mais poéticos. Essa questão toma diferentes formas nas etapas do ensino, mas como será disposto adiante, a discussão e a apresentação de aspectos estruturais às ciências representam um fator importante à educação, fazendo com que se mantenha presente, apesar das evidentes diferenças nos graus de aprofundamento entre o ensino básico e o médio. Como reitera a BNCC:

“A busca de autonomia também exige reconhecimento das bases da epistemologia da História, a saber: a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. *Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula.* [...]”

Por todas as razões apresentadas, espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive. Retornando ao ambiente escolar, *a BNCC pretende estimular ações nas quais professores e alunos sejam sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, eles próprios devem assumir uma atitude historiadora diante dos conteúdos propostos no âmbito do Ensino Fundamental.*” (BRASIL, 2018, p. 400-401)

Assim, temos a necessidade de suprir um mecanismo à História para se fazer entender de maneira prática num ambiente que não dispõe do espaço de tempo e conteúdo de uma universidade. Nessa pesquisa, exploramos enfrentar essa disposição antiga do ensino de História, explorando as possibilidades atuais junto das reflexões por sobre o campo e das propostas efetuadas pela BNCC.

Convido a analisar um componente das ciências, notadamente mais forte na História do que em suas irmãs, que é o componente Narrativo da ciência. Em “Vida de Laboratório” (1997), Latour e Woolgar se propõem a primeiro identificar, justificar e discutir esse componente narrativo ao largo de uma série de exemplos em um simulacro de um laboratório. Em uma breve recapitulação, sua tese apresenta que, devido à estrutura de uma comunidade científica como o crivo final para a validação de um novo fato científico, uma proposta científica dependeria, portanto, mais da capacidade argumentativa do cientista em convencer seus pares do que sua capacidade em concretizar uma suposta verdade científica. Não apenas isso, mas devido à natureza inconsistente das ciências, o que torna possível revoluções metodológicas em primeiro lugar, não é possível se estabelecer uma verdade científica absoluta e final. Assim, o que se tem em fatos científicos são as narrativas dominantes de um período. Isso dialoga com a História em especial, posto que narrar a História já é em si uma narrativa como prática, não só como teoria. É importante, em especial na consideração do impacto vindouro do que se ensina em sala de aula para a postura diante da consciência histórica, apresentar essa questão narrativa dentro de seu contexto. Afinal, enquanto esse quesito pode denotar, a uma primeira observação, uma contradição metodológica e uma crítica profunda à academia e à produção científica, é necessário se objetar uma aproximação simplificada de uma circunstância tão central aos documentos produzidos pelas propostas científicas. Como veremos adiante, esses aspectos da redação dos fatos científicos e a disposição de teses com fins argumentativos dentro do espaço acadêmico serve também para validar a solidez desses métodos. Não existe apenas o convencimento, mas um processo intrincado pelo qual esse convencimento constitui mais que retórica e se torna ciência, onde a argumentação é o complemento para a apresentação da metodologia e do encadeamento de etapas no procedimento da pesquisa.

Retornamos, portanto, a Amélie em seus passeios por Paris e as narrativas que acompanha pessoalmente. Seleciono esse filme principalmente, pois representa uma personagem que absorve e até mesmo intervém nas narrativas alheias, mas não tem a si própria como personagem ativa nessa história. Encontro nesse sentido uma ponte com as figuras dos historiadores da origem da História enquanto ciência, os defensores da *Magistra Vitae*, teoria pela qual se estabelecia a natureza da História como uma narrativa absoluta e incontestável, posto que ditava o passado que teria constituído o presente. Ponto notável desses historiadores era a crença férrea de que não intervinham na História, mas sim relatavam de maneira imparcial,

eventos reais, independentemente de suas parcialidades ou dos conflitos de interesses entre historiadores que relatavam o mesmo episódio por perspectivas diferentes. A intenção da História a esses indivíduos não era a concretização de uma narrativa verdadeira, mas uma capaz de representar lições válidas ao presente e ao futuro. A questão da moralidade e a noção de certas narrativas serem mais “corretas” do que outras permeiam tanto esse modelo científico quanto a obra fílmica. Esse paralelo representa uma similaridade de comportamento que busco instrumentalizar de maneira a melhor constituir o ensino da História enquanto ciência, não só como um conglomerado de conteúdos lineares. Assistir a um filme, absorver a essência da personagem através da narrativa fílmica e discuti-la de maneira a exemplificar o método pelo qual determinada personagem trabalha para assim compreender a constituição e os diferentes meios pelos quais se chegou à narrativa atual da História.

Assim teremos em nossa estrutura um primeiro capítulo onde exploraremos a obra fílmica e sua composição, tomando cuidado para explorar análises prévias da narrativa, sem perder, porém, o foco no objeto da pesquisa, onde se analisa a personagem Amélie em paralelo com o personagem de um sujeito historiador conforme a metodologia de seu período. Nessa seção serão abordados trabalhos prévios sobre o filme e sobre o ensino de História usando filmes.

A segunda parte dessa pesquisa intenciona discutir o ensino da História, problemáticas nascidas de sua natureza enquanto ciência narrativa, e questões específicas de sala de aula, assim como a aplicação das novas tecnologias audiovisuais como amparos ao ensino.

A terceira parte desse trabalho irá discutir em detalhes o aparelhamento do filme para o ensino de História e modelos científicos, englobando os pontos frisados até então no decorrer da pesquisa. Uma sugestão para possíveis extensões do método e um esqueleto por sobre o qual intenciono futuramente expandir o conceito.

Conclui-se, portanto, com a recapitulação dos pontos centrais, da importância de metodologias diversas para se aproximar um objeto de análise de maneira mais completa e transmitir de forma prática um entendimento mais amplo da ciência da História e suas maquinações com o auxílio de *O Fabuloso Destino de Amélie Poulain* e sua narrativa.

2 UM ESTUDO DO FILME AMÉLIE POULAIN

Começamos, portanto, com uma apresentação do roteiro da obra e seus pontos principais que dirão respeito à abordagem aqui proposta, assim como sua relação com os aspectos educacionais posteriormente discutidos.

O filme narra a história de vida da personagem Amélie Poulain, resumindo nos primeiros minutos do filme uma compilação de episódios, curtos segmentos e uma apresentação das características e peculiaridades da personagem, começando por seus pais, apontados como pessoas excêntricas e consistentes em seus gostos e desgostos. Por sinergia dessas características, porém, se cria um ambiente onde Amélie é considerada de saúde ruim, sendo escolarizada em casa, longe da socialização escolar e envolta pela companhia de seus brinquedos e/ou objetos com os quais interage, repetindo muitas vezes o tratamento que seus pais a ela devotam, como nos cuidados médicos que oferece a um amigo imaginário, imitando assim seu pai, um cardiologista.

Imagem 1 – Amélie Poulain



Amélie brinca sozinha (5'30'') Fonte: O Fabuloso Destino de Amélie Poulain (2001)

Cimenta-se assim as duas características principais que ditam sua personalidade: em primeiro lugar, Amélie cresce relativamente isolada do mundo exterior e é criada por pais distantes e excêntricos à sua maneira, perdendo a mãe quando ainda criança. Nesse sentido, à personagem faltam habilidades sociais simples e, principalmente, passa profundas dificuldades em administrar e reconhecer suas próprias emoções. A personagem de muitas maneiras observa o mundo deslocada em seu meio, solitária em meio à multidão de Paris. Em segundo lugar, sua

excentricidade. Amélie traz consigo uma ânsia por pequenas coleções, hábitos fundamentados em pequenos prazeres do dia a dia e na observação de outras pessoas, como seus pais também os tinham. O desenrolar das vidas humanas ocorre para ela em terceira pessoa, não tendo consigo uma busca por um desejo ou necessidade de mudança. Amélie vive cada dia no momento, sem, aparentemente, grandes aspirações.

Imagem 2 – Cinema



Amélie vai ao cinema assistir aos outros espectadores (11'57'') Fonte: O Fabuloso Destino de Amélie Poulain

A narração engata, assim, ao declarar “Em 48 horas, sua vida mudará para sempre” (O..., 2001, 9 min, tradução nossa), o ponto de partida para o conflito do filme. Ao encontrar um pequeno tesouro em seu apartamento. Uma pequena caixinha, repleta de brinquedos antigos, bibelôs e cacarecos reunidos por uma criança há, provavelmente, muitas décadas atrás.

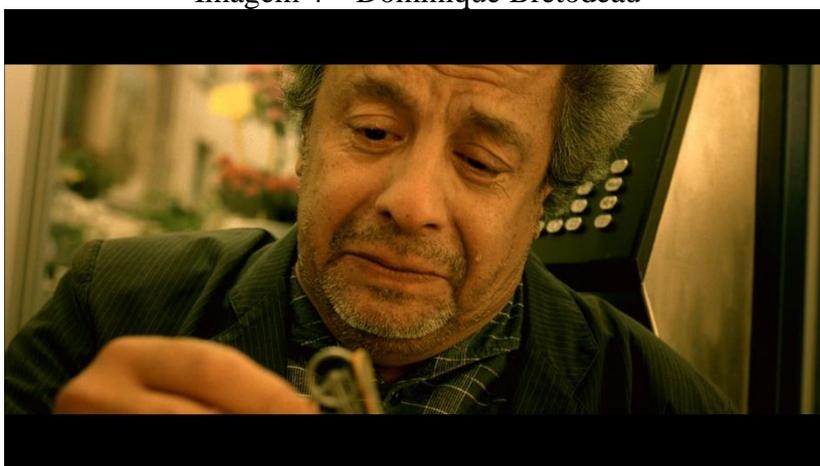
Imagem 3 – Tesouro



Amélie encontra o “tesouro” (15'06'') Fonte: O Fabuloso Destino de Amélie Poulain (2001)

Fascinada por aquela coletânea de objetos que, como pode intuir, devem agregar uma multiplicidade de significados ao dono original, Amélie parte numa inesperada aventura para localizar esse sujeito e devolvê-lo seu tesouro. Um ponto crucial, a ajuda ao antigo morador de seu apartamento, seria a catarse emocional em reencontrar seus tesouros de infância. Aquelas teriam sido que não pequenas e inocentes obsessões abandonadas com o amadurecimento, e apesar de não mais importantes, ainda traziam peso o suficiente para emocionar o personagem.

Imagem 4 – Dominique Bretodeau



Dominique revisita seu passado (32'04'') Fonte: O Fabuloso Destino de Amélie Poulain (2001)

Amélie devolve a caixa sem se revelar, deixando-a exposta numa cabine telefônica para que Dominique Bretodeau a encontrasse por conta própria. Marcada por esse evento, Amélie passa então a não apenas aceitar essas pequenas obsessões nas pessoas, mas usá-las de ponto de partida para com o qual interagir com essas personagens.

A personagem Amélie intervém de maneira consistente nos afazeres e estilos de vida das outras personagens, e em suas intervenções busca criar um resultado que aos seus olhos seriam não só a resposta correta, mas também o rumo natural das coisas. A personagem não reconhece em suas ações uma força interventora a ser reconhecida, sendo, porém, não mais que uma vontade da natureza que reposiciona as peças à sua volta na maneira mais adequada de forma a alcançar um equilíbrio idealizado, se mantendo sempre anônima em suas ações, identificando os agentes da mudança como causalidades do ambiente, alternâncias do destino ou, como ocorre com o homem cego, pelo anonimato proporcionado pela sua cegueira. Justiça, em outras palavras. Gentileza, em outras. Nessas ajudas, a personagem acredita estar buscando nada mais que a satisfação pessoal de ter feito um bem a outra pessoa.

Amélie intervém em suas histórias individuais, criando essa narrativa própria que, ao seu ver, é pura e correta, partindo do pressuposto que conhece o suficiente dessas personas para que possa se intrometer. Isso, porém, é que não uma ilusão nutrida pela personagem devido à sua relação difícil e isolada com todos esses personagens. Essa parte bem poderia se chamar “Um estudo de balcões”, pois não são poucos os personagens desse filme que Amélie apenas interage quando estão detrás de um balcão onde trabalham, única parte do dia em que a protagonista com esses interage. Mesmo Dominique Bretodeau, a quem não dirige a palavra, apenas compartilha o mesmo espaço que Amélie quando ambos se sentam lado a lado no balcão de um bar.

Imagem 5 –Georgette



Georgette trabalhando no caixa do café (10'18'') Fonte: O Fabuloso Destino de Amélie Poulain (2001)

Imagem 6 – Lucien



Amélie faz compras com Lucien (19'18'') Fonte: O Fabuloso Destino de Amélie Poulain (2001)

Isso é visto também em cenas secundárias, onde essas mesmas personagens circulam por outros ambientes, mas apenas enquanto Amélie não está presente para presenciar a movimentação. E nessas movimentações enquanto está ausente ocorrem desenvolvimentos os

quais não consegue controlar ou prever, posto que seu conhecimento destas pessoas é muitas vezes baseado nas peculiaridades mais explícitas e superficiais de suas personalidades, e não em um conhecimento profundo e pessoal dessas pessoas. É de certa forma um choque o conhecimento de seu futuro amado, pois este fora conhecido num ambiente anormal, movido pela força do acaso que Amélie tinha como aliado até então, e nele a protagonista se projeta como sendo um igual, para seu terror e aflição.

Imagem 7 – Nino Quimcapoix



Nino Quimcapoix conhece Amélie no metrô (22'54'') Fonte: O Fabuloso Destino de Amélie Poulain (2001)

Quase todos os personagens do filme são de alguma forma obcecados com alguma atividade ou conceito. Seu pai se recusa a sair de casa e viajar, cuidando de um gnomo de jardim, seu vizinho nunca deixa seu apartamento, pintando a mesma pintura de Renoir todos os anos sem nunca se satisfazer, Lucien, ajudante da venda, é obcecado por Lady Di e tem dificuldades em falar sobre qualquer assunto que não envolva a figura pública recém-falecida no tempo do filme, sua vizinha que nunca supera a perda de seu marido, falecido no exterior, presa à dúvida sobre se seu cônjuge jamais a amara de verdade. Amélie identifica esses comportamentos e age a partir deles para ajudar essas pessoas, mas não consegue reconhecer nela própria qualquer obsessão do tipo, e quando se depara com a possibilidade de ela também ser uma participante nessa peça de teatro que narra para si, geralmente se desespera diante da possibilidade de ter que enfrentar ela própria um desenvolvimento à sua vida. É o medo da incerteza que censura suas ações, conforme acompanha o domínio que as obsessões dos outros têm por sobre suas vidas, e que levam Amélie a temer ela também ser submetida pelas obsessões e ansiedades pessoais que ditam sua vida.

A conclusão vem quando Amélie não consegue mais escapar à realização que sua participação nessa narrativa da vida é inevitável, e, com o conselho do Homem de vidro, seu vizinho pintor incapacitado de deixar seu apartamento devido à fragilidade de seus ossos, se decide a enfrentar esse mundo exterior à sua privacidade, encontrando o amor e o fim à sua solidão distante.

2.1 ABORDAGEM TRADICIONAL AO ESTUDO DO FILME

Aqui seguimos para explorar como outros estudos acerca da obra abordaram sua estrutura e mensagens que transparecem na narrativa. Diniz e Araújo (2012) começam sua apresentação a partir do estudo dos objetos personificados e da composição narrativa dessa História. Tanto em Amélie interagindo com sua mobília e brinquedos como entidades pensantes, externando os pensamentos e reflexões da garçonete, assim também os objetos de Dominique Bretodeau encontrados em seu apartamento servem uma personificação, dispõe de agência aos olhos de seu proprietário, como dispõem: "Em momento algum ele toma conhecimento da existência de Amélie como sua benfeitora. Toda a sequência de que a descoberta faz parte é realizada, aparentemente, pelos objetos e aparelhos, sozinhos." (Ibidem, p. 6). Esse anonimato da parte de Amélie é parte central ao entendimento da narrativa, conforme ditam os autores, onde Benjamin (apud Ibidem) determina a necessidade de uma atitude heroica à vida moderna. O herói é o ser que atua no cenário humano, representando paixão e o poder de decisão. Assim, Amélie é para a narrativa a heroína, mesmo quando recusa o reconhecimento dessa identidade. O senso de justiça como justificativa à interferência narrativa, conferir um estado mais "correto" ao que se acompanha. Isso se apresenta de maneira ainda mais clara quando, primeiro imaginária e depois literalmente se traveste de Zorro de maneira a não apenas preservar sua identidade, mas também trazer à imagem dessa benfeitora uma forma de justiceira.

Imagem 8 – Fantasia



Amélie travestida de Zorro (55'23'') Fonte: O Fabuloso Destino de Amélie Poulain (2001)

Outro desenvolvimento estudado pelos autores é a questão das coleções compiladas pelos personagens. "Talvez o motivo mais recôndito do colecionador possa ser circunscrito da seguinte forma: ele empreende a luta contra a dispersão. O grande colecionador é tocado bem na origem pela confusão, pela dispersão em que se encontram as coisas do mundo" (BENJAMIN apud DINIZ e ARAÚJO, 2012, p. 8). As personagens da narrativa todas reúnem em torno de suas obsessões objetos ou conceitos que lhes trazem segurança na manutenção de seus mundos. A viúva Madeleine vive cercada da memória de seu marido, Nino Quimcapoix coleciona fragmentos de fotografias, o pintor coleciona dezenas de cópias da mesma pintura, Georgette coleciona doenças nascidas da própria hipocondria junto dos medicamentos para tratá-las. O artigo assim trabalha para aflorar as discretas maravilhas que despontam além da superficialidade humana, no verdadeiro significado que uma obsessão externa pode significar no âmago de um indivíduo.

Outro artigo que estuda o filme busca apreendê-lo enquanto uma obra histórica, abordando uma questão muito criticada em torno do filme: Sua simbologia nostálgica nacionalista, como se um símbolo do cinema de herança muito comum ao cinema francês. O cinema de herança francês é marcado por sua adoração à França das décadas de 30 e 40, tida como uma Era de Ouro perdida à cultura francesa. Na nostalgia nacionalista de um período pré-Segunda Guerra, durante a glória do império colonial francês, o cinema do século XX tardio foi dominado pela representação dessa época, pela repetição de técnicas, ângulos de câmera e composições de cena que referenciassem o cinema produzido nessa época. Uma reconstrução idílica de Paris "antes das coisas ruins" acontecerem. Esse estilo de cinema é marcado fortemente pela baixa diversidade étnica e cultural representada em cena, no saudosismo de

uma Paris antes das imigrações de habitantes das suas ex-colônias. Isso pode ser visto em *Amélie Poulain* por filmagens de pontos turísticos por ângulos clássicos ao cinema da época, e a escolha de vestimentas às personagens que simulam trajes e uniformes de atores famosos do período.

Oscherwitz (2001), porém, propõe que em verdade o filme não dispõe um saudosismo ou um desejo de se retornar a esse passado, e sim um reconhecimento dessa memória e a capacidade de se seguir em frente apesar dela.

"Apesar de *Amélie* ser tipicamente lido como um exemplo tardio do *cinéma du look*, eu gostaria de sugerir que é, de fato, fortemente influenciado pelo filme de herança. Em verdade, *Amélie* tende a reproduzir o espaço de herança de maneira a chamar atenção aos mecanismos envolvidos em sua construção. Então, enquanto pareça reforçar o olhar nostálgico do filme de herança, em verdade ele atua para desfazê-lo. Longe de reforçar estereótipos de francesisse ou *francité*, assim, *Amélie* os mina e propõe a necessidade de se revisar as ideias recebidas sobre a França e o que significa ser Francês" (OSCHERWITZ, 2001, p. 504, tradução nossa)

Onde em partes "A Paris de Jeunet similarmente evoca as décadas de 1930 e 1940. [...] *Amélie* reproduz as fotografias parisienses de Robert Doisneau, fotógrafo humanista que trabalhou no período. [...] O uso de filmagem em guindastes para capturar Paris da parte de Jeunet, por exemplo, evoca *Sous les toits de Paris* (1930), de René Clair. [...] Tautou, em geral, também é vestida e filmada em *Amélie* de maneira que evoca Arletty, que era uma das grandes estrelas de cinema dos anos 1930 e 1940" (Ibidem, p. 505, tradução nossa)

As denúncias de uma criação estereotipada e fantasiosamente nostálgica e propagandística de uma Paris idealizada falhariam, aos olhos de Oscherwitz (2001), em levar em consideração os contextos do escalamento de atores aos seus papéis, posto que enquanto representam eles personas desse universo tradicional francês, os atores em si advém de diversas origens de fora da França, um fator, porém, que se resguardaria ao conhecimento específico de uma audiência francesa que teria em seu imaginário cultural o reconhecimento desses atores em trabalhos prévios à criação da obra.

Os traços do filme de herança apontam para o passado como sendo um ponto central ao filme (Ibidem). E prontamente, é pela descoberta da caixa perdida de Dominique Bretodeau que a jornada de Amélie em intervir nas vidas alheias se inicia.

O filme se estrutura na reinvenção do passado pela apropriação e reconstrução de imagens preexistentes. "A Paris apresentada no filme, por exemplo, é feita de imagens de Paris recicladas, velhas. [...] Como a carta que Amélie constrói para Madeleine, *Amélie* é uma ficção, um pastiche feito pela fusão de outras imagens ficcionais." (OSCHERWITZ, 2001, p. 510, tradução nossa)

Dominique estava desconectado dessa infância distante há tempos, ignorante a essas memórias submergidas. Ao ter sua caixa devolvida, porém, "Ele experiencia um momento [...] onde seu passado inteiro, positivo e negativo, se derrama no presente, e isso é o que ultimamente o liberta. Por Dominique o filme convida a um re-

engajamento com o passado, com o verdadeiro passado em sua totalidade" (OSCHERWITZ, 2001, p. 510, tradução nossa)

Nesse sentido, o filme é um apelo à abordagem sincera e pessoal do passado, assim como o entendimento dessa passagem do tempo. Não se recupera uma infância perdida, mas dela se pode lembrar, tanto o bom quanto o ruim.

2.2 APLICAÇÃO TRADICIONAL DO FILME NO ENSINO

Além dessas abordagens ao filme em específico, falemos um pouco sobre o estudo de cinema e sua aplicação na educação. Abud (2003) relembra o ainda esmagador poder de atração que os filmes proveem aos espectadores, assim como o processo de facilitação de seu uso no meio escolar no começo do novo milênio pela implementação de políticas públicas visando o aparelhamento das escolas com projetores, televisões e videocassetes. Marc Ferro (apud *Ibidem*) aponta que o cinema surge após a cimentação da ciência da História e, assim, fora do rol hierárquico das fontes consideradas válidas ao uso de seus pesquisadores, que preferiam a documentação que provinha o ponto de vista dos responsáveis pela sociedade: registros de Estado, empresas e órgãos de influência na administração social.

Simultâneo ao começo das reformas dos Annales, aponta Abud (2003), novas teorias e intelectuais trouxeram consigo a mudança na percepção do processo educacional, insuflando o repúdio aos métodos e formatos do ensino nas décadas anteriores, e o incentivo a novas propostas que abarcassem as tecnologias em desenvolvimento no processo educacional. O audiovisual era preferido pela Escola Nova, como ficou conhecido o movimento que buscava a reforma aos padrões modernos educacionais no Brasil, posto que consideravam o mecanismo um atrativo e um estímulo natural aos jovens estudantes.

No período em que nascia e se espalhava, no começo do século XX, o cinema sofria críticas devido à necessidade, aos olhos de uns, de representar a História "de verdade" quando as produções cinematográficas pretendiam recriar eventos históricos dentro da narrativa fílmica. "Não deixa de ser instigante o fato de que décadas antes de os historiadores aceitarem o cinema entre suas fontes, professores de História já pensassem nas possíveis utilidades do cinema em sala de aula" (*Ibidem*, p. 188). Nessa época cresce a preocupação em apresentar a

História "correta" nas performances e produções que representassem eventos, períodos, figuras ou conceitos estudados pela História, apesar das crescentes reformas no meio acadêmico que tendiam justamente ao afastamento dessa imposição que buscasse a representação absoluta de uma História fixa. Adjunto a esses esforços, é notável também o descaso com o ambiente escolar como espaço de criação de conhecimento, nutrindo assim o ambiente escolar ainda por muito tempo como câmara de reprodução, e não de reflexão. O audiovisual sobe, portanto, como uma forma de permanência e retenção do conhecimento instrumentalizada na busca da melhor disposição dos saberes científicos da História no plano artificial de uma produção fílmica. Assim, seguindo esse período, como aponta Abud (2003), cresce a importância de documentários, tidos por muitos acadêmicos do começo do século como obras fílmicas adequadas a metodologias científicas e, nesse sentido, maneiras mais apropriadas de se apresentar a História. Isso é acompanhado pela substituição crescente do livro didático pelo documentário ou filme de época. A imagem se fortalece, desde a criação da máquina fotográfica, como atestado de veracidade. Autoridade do relato a partir de um testemunho supostamente intransigível (Ibidem). Esse viés não estabelece, porém, a estabilidade intencionada pelos seus defensores. É essencial sempre reiterar que a imagem é, assim como outras produções, fruto de um processo de influências e interesses, de maneira que não está além da intervenção ou manipulação. A composição de sua existência diz respeito aos interesses e aos métodos de sua época. Assim, onde em primeira instância seja possível identificar numa imagem uma representação exata daquilo que se registrou, o olhar crítico e a intuição apontam justamente para o que se inclui deliberadamente nessa representação, e para o que se escolheu omitir. A nova historiografia, arregimentada de foto, vídeo e filme, não poderia se postar como uma renovação da *Historia Magistra Vitae*, porque mesmo esses registros da realidade traziam consigo suas matizes de intervenção de seus autores.

Essas questões, portanto, traziam ao estudo dos métodos de implementação audiovisual ao espaço da educação questões novas a serem consideradas. Um viés explorado seria o do complemento da imagem pela natureza da imagem em si. Como exposto por Peyrot (apud MONIOT apud Ibidem), a imagem ajuda na construção do conhecimento histórico do aluno, trazendo efeitos sociais como o a exposição a uma memória coletiva, revista e corrigida, desenvolvimento de espírito crítico e tolerância, capacidade de análise de situações e a formação de uma consciência política. Ao visitarmos uma obra, como o filme, vemos que ele trabalha pelo uso da percepção como proposto por Sultan (apud Ibidem), onde se desenvolvem as capacidades cognitivas de exploração, busca por informação e a relação naquilo que é

percebido. Nesse sentido, Abud (2003) propõe que o estudo de um filme, independentemente do tema, traz desenvolvimentos ao aprendizado da História.

2.3 ABORDAGEM PROPOSTA PELA PESQUISA

Dispostas aqui tanto abordagens da obra em sua significância imagética, assim como uma obra Histórica, e do histórico experienciado do uso do cinema como objeto da educação, trabalho aqui a minha proposta a esse uso da obra.

O filme apresenta uma personagem que renuncia uma identificação como agente da mudança experienciada nas vidas em que interveio. Não obstante, existe um entendimento da participação de uma força que impele essa mudança, e essa autoria é constituída, intencionalmente ou não, por Amélie, como em sua apresentação como Zorro (Imagem 8), ou na disposição da caixa a Dominique Bretodeau (Imagem 4) como ação do objeto em si.

Para essa discussão seria melhor introduzir mais um conceito, com o auxílio de mais um autor. Foucault (apud CHARTIER, 2000) apresenta essa separação entre o indivíduo e o autor de uma determinada narrativa. A premissa do conceito determina que o indivíduo e a figura do autor são distintos, ainda que diretamente relacionadas. O autor, como ideia, é um sujeito subentendido na produção de certos textos escritos, ainda que não seja necessariamente nomeado ou identificado. Toda produção pressupõe um criador, mas a sua identificação estabelece essa figura. "A função-autor é o resultado de operações específicas e complexas que referem a unidade e a coerência de uma obra, ou de uma série de obras, à identidade do sujeito construído" (Ibidem, p. 199), e assim, o autor representa essa cristalização do conceito por trás da obra. O autor é composto por fragmentos específicos desse indivíduo que, na ocasião de ser identificado como redator, são dispostos ao olho público como o responsável pela obra associada ao seu nome e seu contexto de existência, tornado assim num sujeito inexistente além do conceito de seu nome e produção. Nesse tom, identificamos um sujeito existente de maneira física e interativa e um sujeito imaterial, conceitual.

O indivíduo acaba existindo no meio como um receptáculo de um outro alguém, um nome representativo de um conceito. O indivíduo permanece como uma manifestação particular, suas virtudes e vícios, seus desejos e aspirações, suas verdades e intenções ao

escrever, todos se mantêm entranhados na sua consciência. O autor, por outro lado, é uma demonstração pública dessa personalidade numa vitrine, dispondo o que eram traços desse indivíduo agora como componentes desse personagem, ditando o roteiro que segue. Seus títeres manipulados pelos seus próprios atributos a fins de sustentar a imagem por trás da obra que tenta construir. A função realizada pelo autor acaba acompanhando o indivíduo que o suscita, e eventualmente o suprime, se considerando a mortalidade do sujeito humano frente à permanência do legado autorial. A figura do autor se sobrepõe ao indivíduo de maneira desesperadora, mas ainda assim o indivíduo não consegue, ou não deseja, se afastar do estigma e da antropofagia do seu eu real pelo seu eu projetado (Ibidem).

No filme isso se apresenta de maneira quase literal, com Amélie fantasiando e, eventualmente, literalmente trajando uma fantasia com o objetivo de representar essa autora por trás da narrativa que constrói para as pessoas à sua volta (Imagem 8).

Vemos também uma discussão acima da obra de Borges (apud Ibidem), em seu conto “O Espelho e a máscara”, onde encontramos a contemplação da produção de uma obra que foge da norma para tentar criar a mais pura e sincera emoção ao compor três poemas, um primeiro adequado à métrica perfeita, um segundo guiado pela pura e explosiva emoção do evento descrito e um terceiro, a sublimação de seu trabalho em um poema declamado uma única vez para nunca mais ser repetido. A "forma mais pura da arte", a arte da apreciação fugaz. O testemunho valida a maravilha e o efêmero, ao custo do indivíduo, sua identidade e, às vezes, humanidade, tornado uma sombra de si mesmo. Assim, sua maravilha, sua obra, o autor criado como maiores que o indivíduo, pervadindo sua existência e esmagando sua identidade, tornando-o contemplativo e testemunha dos próprios feitos, como se transformado em plateia.

No filme aqui trabalhado, temos esses momentos fugazes, de sublime testemunho a uma maravilha que se sobrepõe à simples racionalização, na forma de catarses que alteram os afetados profundamente. Entre esses momentos temos a própria catarse de Dominique (Imagem 4), o mendigo cego a quem Amélie descreve o mundo que ele não pode ver, focando não no caminho ou nas partes maiores, mas em pequenos detalhes como as roupas de uma mulher, o sorriso de um vendedor, doces numa vitrine, preços de vegetais na feira e um bebê.

Imagem 9 – Homem cego



Amélie ajuda o homem cego (35'54'') Fonte: O Fabuloso Destino de Amélie Poulain (2001)

Essas reações jubilosas são as motivações para que Amélie prossiga em intervir no desenrolar de suas vidas, mas permaneça omissa enquanto sujeito. A autora desses eventos assim se separa da indivíduo Amélie, que tem para si o papel de observadora. Mas Borges (apud Ibidem), discorre mais sobre isso ao analisar o efeito da leitura de Dom Quixote, onde o segundo livro do romance se passa com as personagens lendo a narrativa do primeiro volume, a história original do fidalgo cavaleiro, e por ela sendo inspiradas a buscarem aventuras próprias em périplos transviados como os do personagem que tanto leram e apreciaram. Leitores se tornam assim em agentes participantes da leitura, agindo assim por sobre a interpretação do conteúdo e por ele sendo influenciados. A sobreposição de conceitos e testemunhos, leitores sendo lidos e tendo o processo de sua leitura digerido por outros. Uma atividade fechada e particular dissecada para apreciação por outro, como o externar de uma norma não dita, observada com interesse por todos que dela participam. Nesse sentido, enquanto Amélie busca o afastamento dos holofotes de sua autoria, não lhe é viável escapar à influência e ao desenrolar da narrativa que acompanha, pois em acompanhá-la já está fadada a ser mudada como as personagens dessa história o foram, coisa que tanto teme.

Tendo isso em mente, trago aqui uma apresentação da *Historia Magistra Vitae*, de maneira a contextualizar meus apontamentos futuros e, assim, melhor embasar minha proposição.

“Corolário dessa definição é a antiga concepção da história como ‘exemplar’. Coletânea de *exempla*, ela é a ‘mestra da vida’ (*magistra vitae*). Visando formar o cidadão e esclarecer o político, ela deve também ser capaz de servir para a instrução do ser humano individual. [...] Ela serve-se do encadeamento: admiração, emulação e imitação. História filosófica, ou seja, moral, ela é o espelho em que cada um, através dos retratos esboçados e do relato de episódios secundários, pode observar-se com o

objetivo de agir em melhores condições e se tornar melhor”. (HARTOG, 2011, p. 178-179, grifo do autor)

Essa História como era percebida até o século XIX tardio e o princípio do século XX, com o advir da Relatividade para a reforma dos modelos científicos (KNAUSS, 2005), era um construto de moralidade, como régua de reprodução. Nesse sentido, caberia ao historiador não a interferência nessa narrativa, mas sua contemplação e o entendimento do que a torna justa, das lições trazidas por essa História. Não há, assim, poder ao historiador em agir por sobre a História, mas em apontar as correções “adequadas” a uma narrativa.

Quais justificativas, nesse sentido, diriam respeito ao elencar de fontes para uso do historiador? Essa constituição historiográfica muito se fundamentava em preceitos de Cícero e Plutarco, em suas disposições para o entendimento do passado e o que nele devia se buscar (HARTOG, 2011). A conceitualização moralizante prediz consigo uma determinação que prioriza as lições da narrativa acima da sua consistência. É, afinal de contas, a estrutura literária que rege a capacidade de determinada história em transmitir sua mensagem, constituindo assim uma importância maior ao domínio dos registros do passado entender a sua composição. A História representava um instrumento muito mais adepto ao campo da Filosofia do que um objeto político, sua redação e reprodução sempre intencionando influenciar a internalização do comportamento cívico moral naqueles que consumiam o que dela se escrevia. Portanto, não se encontra na função do historiador retificar o passado, mas apropriadamente identificar suas lições, reproduzindo e recuperando ao seu tempo essas noções. Se passando além desse enraizar greco-romano, o ato da imitação e da contemplação do passado se mantém metodologicamente até meados do século XVIII onde se traduzem e parafraseiam Cícero e Plutarco a fins de apresentar a História como "escola comum da raça humana" (HARTOG apud KNAUSS, 2005, p. 179). Essa noção pressupõe um potencial ao resgate de outras narrativas e historiografias que não a cristã eurocêntrica, posto que se tem a História como régua do comportamento moral das culturas e, nesse sentido, trazem consigo também um valor formativo em sua constituição. O estudo de como se escrevia essa História, o seu processo narrativo, era essencial, mas sob o preceito de entender como nela se encontravam esses fatores moralizantes, e não sob a pretensão de contestar o registro ali estabelecido.

Esse estudo decaiu gradativamente com o desenvolvimento da História progresso, com a noção de haver “*uma* história que continua avançando lentamente” (Ibidem, p. 180, grifo do autor). A separação entre as ações das figuras na História e o estudo do processo narrativo que relata essas ações se torna obsoleto nesse campo científico que passa a contemplar a ciência da

História justamente como a relação intrínseca entre esses componentes. A partir desse período, se formula a definição da História com Droysen (apud Ibidem), onde estabelece a "História como conhecimento de si mesma: autocompreensão no e pelo tempo" (Ibidem, p. 180). Assim, se perdem fatores que compõem a contemplação da História como um objeto exemplar perfeito para a constituição moral e cívica, mas essa nova disposição da ciência traz consigo uma nova problemática: o afastamento do estudo do processo narrativo. Ao recusar essa separação entre evento e relato, essa nova História oculta a dimensão narrativa em favor da nova historiografia. A perda da autoridade da História como luz do passado para iluminar o futuro em favor da autoridade do progresso cria um cenário no qual os meios pelos quais se entendem a redação dessa História são secundarizados. Como dispõe o autor: "O bom historiador será precisamente o homem que se apaga diante dela: não aquele que, à semelhança de Michelet, a leva a falar, sobretudo em seus silêncios, mas aquele que a deixa falar, sem interferir, porque ele sabe vê-la em todo o seu desdobramento progressivo. O filósofo apresenta-se, então, de bom grado, como aquele que tem o olhar mais apurado" (Ibidem, p. 180-181). Assim, onde o historiador outrora contemplava o passado em busca de subjetivas guias morais que regessem a civilização e a cultura, o historiador do século XIX entende a História como uma construção lógica e inteiramente apreensível de maneira objetiva. Ambas as dimensões constituem, assim, métodos estabelecidos pela pressuposição do domínio do redator da História por sobre o objeto pelo qual trabalha. E em extensão, ambas as práticas e teorias falham em reconhecer a total dimensão da intervenção do historiador na História que relata, seja este um autor explícito ou um omissor, buscando separação entre o seu Eu do tempo que estuda a fins de justificar uma suposta integridade imparcial diante do método científico.

Tendo isso em mente, como esse modelo de historiografia, do registro a partir do que se entende do ambiente à sua volta e a sua relação com o passado, dialoga com o filme? Vejamos a personagem Amélie como uma historiadora do mundo como o percebe e registra. Ela abarca a sociedade em que habita na terceira pessoa, não procedendo em desenvolver no seu próprio indivíduo uma figura além da própria superficialidade. A Amélie como indivíduo é apenas plateia para as histórias do mundo. Isso se vê em momentos explícitos como em seus hobbies, onde aprecia ir ao cinema não para acompanhar a narrativa do filme, mas acompanhar as reações dos espectadores ao que estão assistindo. Mas a ação autoral de Amélie em reger os rumos dessas personagens toma a presença de um historiador. Ela abarca o mundo como esse mundo se relata de forma explícita, pelas excentricidades externas dos personagens que

acompanha como ponto de partida para agir. Não há um desenvolvimento crítico acerca desses documentos que aborda, e sim um senso de agrupar essas fontes num sentido lógico e correto, compondo uma narrativa adequada. A abordagem do passado é feita de maneira a remediar problemas sob o pressuposto da manutenção benigna, como na experiência de Dominique Bretodeau. Ao falsificar a carta do finado marido de Madeleine (Imagem 10), Amélie acredita estar provendo um benefício a uma narrativa incompleta, sua função exemplar agora restituída. Ao tentar iniciar um romance entre Georgette (Imagem 5) e o ex-namorado de sua colega de trabalho, Amélie busca à caixa uma superação de suas manias através da companhia, e ao ex-namorado a superação de sua obsessão pela garçonete. O passado assim se torna não mais uma raiz que paralisa a tomada de decisão, mas uma memória apreensível que provê entendimento de experiências passadas para permitir a navegação do presente.

Imagem 10 – Madeleine



Madeleine recebe a carta forjada de seu marido (88'01'') Fonte: O Fabuloso Destino de Amélie Poulain

Ainda constitui de maneira direta a contação de uma narrativa ao auxiliar o homem cego a chegar ao metrô (Imagem 9), onde descreve o mundo que o homem não pode perceber diretamente, dando significado às impressões de seus outros sentidos. Amélie provê ali o mundo que o homem cego não pode entender por não poder vive-lo, de maneira semelhante a como um indivíduo no presente não consegue viver o passado, mas ainda o percebe à sua volta. E é sobre essa percepção do passado no presente que o historiador age, para que se entenda a formação do presente. Amélie parte sempre da noção da constituição de uma história que liberte o indivíduo de más interpretações do passado, mesmo que para isso precise forjar uma nova verdade. A nova história que propõe para cada um sempre parte do reconhecimento do passado, mas como um patrimônio útil que possa lhes servir à continuação de suas vidas dali em diante. Essa noção de uma história como exemplo dialoga com o trabalho do historiador da *Magistra*

Vitae, posto que não busca superar esse passado ou rebaixá-lo como obsoleto em natureza, mas sim a aceitação das dimensões desse passado e as guias pelas quais contribuíram à formação do presente. Então, ainda que Amélie renuncie o reconhecimento de sua intervenção enquanto indivíduo, como aos historiadores do século XIX, a presença autoral de um novo regimento de memória e História se constitui por suas ações, trazendo consigo uma revisita à relação dos indivíduos com o próprio passado e sua relação com o meio em que habitam, que agora traria consigo lições e referências ao comportamento adequado. Uma função moral reestabelecida ao passado.

Outros pontos interessantes de análise são a mudança no modelo científico e a abordagem de Diniz e Araújo (2012). Vejamos primeiro a questão da mudança no modelo.

"A história [*Geschichte*] como acontecimento [*Begebenheit*] único ou como complexo de acontecimentos [*Ereigniszusammenhang*] não seria capaz de instruir da mesma forma que uma história [*Historie*] compreendida como relato exemplar. As fronteiras eruditas entre retórica, história e moral foram desconsideradas, e o uso alemão do termo '*Geschichte*' extraiu, dessa maneira, novas qualidades de experiência a partir da velha fórmula". (KOSELLECK, 2006, p. 49).

A alternância na perspectiva da História e sua composição são um ponto central ao entendimento não só da ciência, como também da disciplina, como veremos mais à frente. Nesse sentido, a abordagem dos modelos prévios, como a *Historia Magistra Vitae* é essencial para a apreensão clara e crítica da História. E como vimos e veremos novamente com Abud (2003), o audiovisual facilita, no sentido de ofertar uma via a mais à compreensão do conteúdo apresentado, o entendimento e a transmissão de ideias. Assim, temos aqui já uma base para se apresentar a figura do historiador a partir de Amélie, traçando as pontes entre seu comportamento e perspectiva com a postura da *Historia Magistra Vitae* e a História progresso.

Ainda como extensão a essa ideia da constituição da História, temos a noção da permanência. A coleção, no sentido proposto por Benjamin (apud DINIZ e ARAÚJO, 2012), toma a forma da preservação. O colecionador visualiza em um conjunto de conceitos, objetos, eventos ou qualquer construção identificável e seccionável por tipo, um valor imputado de mérito que justificaria sua permanência completamente subjetivo à percepção desse sujeito. Trabalho semelhante este ao elencar e priorização de fontes pelo historiador, guiado pela metodologia implementada a esse elencar. Assim, as coleções das personagens e, por extensão, de Amélie, dizem respeito às suas escolhas pessoais na atribuição de peso e autoridade moral daquelas memórias. Na abordagem de Amélie como historiadora, portanto, podemos também apresentar o conceito das coleções feitas pelas personagens ao longo do filme como

componentes das metodologias historiográficas em diferentes noções. Seja pelo efeito de uma História obsessiva em um conceito, recusando fontes e perspectivas que intervenham em sua narrativa, como o pintor e seus quadros idênticos e Madeleine (Imagem 10) e suas especulações sobre a psicologia de um homem morto que nunca conheceu verdadeiramente, ou por uma História que reconheça seu passado, suas benesses e reveses, seu valor e suas lições, como no caso de Dominique Bretodeau (Imagem 4), que mal lembrava das memórias atreladas àquele passado que experienciara, mas tinha nessa reconstrução um reaver identitário. Dominique não era a criança que elencara e valorizara aqueles tesouros para sua coleção, mas ainda conseguia identificar cada objeto e o peso moral que traziam impressos em sua identificação. Essa seleção de objetos e o efeito que proporcionam ao seu proprietário reforça a postura de Amélie em suas intervenções, pois a partir das narrativas que compõe para a nova relação de memória e História desses indivíduos, se aproxima novamente com a figura do historiador da *Magistra Vitae*, escolhendo entre as fontes e documentos aqueles que trariam o valor moralizante da História em sua composição, reforçando e validando essa História como referência dessa passagem de tempo e suas lições ao presente. De maneira semelhante, a remoção da sua identidade autoral remete aos novos historiadores do século XIX, ainda que em sua pretensão a estabelecer no que se observa um registro concreto do obsoleto a fins de se celebrar a superação do passado com as conquistas do presente.

Assim, a narrativa fílmica provê mais de um mecanismo ao seu ensino em sala de aula, e, como aqui expõe-se, o estudo dessa narrativa não precisa ser necessariamente ancorado na contextualização da obra como ferramenta de ensino de História, mas pode ser usado como um tropo ao ensino dos modelos científicos de História. É importante apontar que nessa ideia, as outras formas de utilização do audiovisual não necessariamente devam ser substituídas ou ignoradas. Tem-se em mente a sugestão aqui firmada como uma ferramenta a mais ao rol de opções já exploradas dentro do tema do ensino através de mídias audiovisuais. Em suma, jaz nessa proposta o acompanhamento das ações da personagem para o estabelecimento desses paralelos de maneira a ilustrar o objeto sendo estudado e sua composição.

3 QUESTÕES RELATIVAS AO ENSINO DE HISTÓRIA

A didática jaz num espaço de conflito devido à parca conciliação entre a produção do conhecimento e sua reprodução aos públicos-alvo da educação civil. Existe uma diferença vincada entre as naturezas do ensino acadêmico e o ensino escolar. Afinal de contas, constituímos o conceito de “escola” como uma extensão de nossa natureza, seja como construção instintiva ou por progressão cultural. O ser humano depende, vertical ou horizontalmente, da transmissão do conhecimento acumulado por nossas comunidades às gerações vindouras, de maneira a garantir a sobrevivência do nosso atual meio de vida. Se entende a educação como um componente inerente às organizações sociais e aos patrimônios culturais humanos. A progressão do conhecimento é refinada e reavaliada com o passar das muitas gerações que formam o conjunto de tradições de um povo. O espaço da academia, porém, foi, e por vezes ainda é, constituído sob a percepção de representar o ápice dessa composição intelectual humana. Uma concentração de técnica e teoria cujo objetivo é retroalimentar a si própria em fins de propiciar reflexões mais profundas e resultados mais efetivos aos mesmos questionamentos que justificam suas ciências. A academia existe por conceitos quase puramente artificiais, não representando, à primeira vista, uma essencialidade como a educação claramente a é, em todas as suas facetas e vicissitudes, no sentido em que uma desponta do que seria considerado a “natureza humana”, esse comportamento social inerente às comunidades em formação precedentes à qualquer instituição, enquanto a academia, por sua vez, pertence a esse rol de instituições formados para representar os desenvolvimentos dessas comunidades em espaços especializados.

A formação dos espaços acadêmicos ao longo da História representava intenções de representantes particulares de vertentes do conhecimento com a intenção de cultivar e refletir acima dessas questões em espaços próprios. Da Academia de Platão e do Liceu de Aristóteles à Casa da Sabedoria de Bagdá e aos mosteiros católicos, a busca pelo acúmulo desse conhecimento junto à geração de novas considerações acima da sinergia entre as ideias contempladas cria o fundamento do espaço acadêmico. Assim, onde desse molde primordial muito se desenvolveu o conceito que representa a academia moderna, certas imagéticas que a identificavam se mantêm. À moda da Academia, se compreende na academia um espaço para a discussão de ideias na busca do esclarecimento, com os mosteiros, muitos servindo como universidades até o século XIX tardio, a ideia de uma academia como um espaço que angaria

documentação e reproduz o conhecimento erudito registrado, com a Casa da Sabedoria, ambas as anteriores, assim como o incentivo a novas considerações acerca do conhecimento descoberto, a busca por informações distintas e a exportação dos resultados dessas reflexões adiante, tendo sido um centro que reuniu escritos europeus, africanos e asiáticos, e de onde muitos documentos científicos teriam partido ao comércio italiano, promovendo um catalisador ao vindouro Renascimento.

O califa Mamun foi responsável pela tradução de trabalhos gregos para arábico. Ele fundou a Casa da Sabedoria em Bagdá, que tomou a guia da universidade Persa de Jundaisapur e logo se tornou um ativo centro científico. A grande biblioteca da academia estava enriquecida pelas traduções que foram efetuadas por eruditos de variadas raças e religiões que foram convidados a trabalhar ali. Eles estavam mais preocupados em preservar a herança universal, a qual não era especificamente Muçulmana e era arábica apenas em língua. (WIET, 1992, p. 68, tradução nossa)

Seguindo à constituição mais formalizada de universidades, temos pretensões de um modelo intencionando a herança do conhecimento. Guldi e Armitage (2015) nos apresentam o processo de criação das universidades, sob o princípio de não apenas preservar tradições intelectuais, mas também interrogá-las, em relação aos desafios do futuro público. Essas disposições contribuem para a construção dos formatos modernos da academia e dos métodos científicos em desenvolvimento, se expandindo na pretensão da manutenção de costumes, teorias e técnicas que cultivam e projetam esse conhecimento. Sua postura diante do todo social varia, mas uma identidade começa a se estabelecer. O espaço da academia se constrói de maneira gradativa, mas sua existência permanece estabelecendo desconexões com o espaço do ensino direto, entre a sua multiplicidade de constituições, conforme a instituição das ciências europeias se reformula com a chegada do século das Luzes.

Durante o século XIX, quando os historiadores definiram sua disciplina, eles começaram a perder de vista um importante princípio, a saber, que a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo. O entendimento histórico é guiado fundamentalmente pelos interesses humanos básicos: assim sendo é direcionada para uma audiência e tem um papel importante na cultura política da sociedade dos historiadores. Como os historiadores do século XIX se esforçaram para tornar a história uma ciência, este público foi esquecido ou redefinido para incluir apenas um pequeno grupo de profissionais especialistas treinados. A didática da história não era mais o centro da reflexão dos historiadores sobre sua própria profissão. (RUSEN, 2006, p. 8)

A *causa est* da academia se perde defronte àqueles que não pertencem ao seu meio, no decorrer desse processo formativo, esse nascituro de uma construção do século das luzes e sua onda intelectualista. Àqueles que adentram seu cerne a didática acadêmica se divide entre apresentar suas produções e justificar ao noviço suas pretensões. Que diálogo se viabiliza, porém, com os espaços que não reconhecem essas autoridades? Até que ponto as efetividades

sensíveis das ciências e discussões do espaço acadêmico representam uma força apreensível ao todo da sociedade? Como se construindo para si torres de conhecimento, mas sofrendo para construir escadarias capengas por fora da estrutura, convidando os que estão abaixo para subir e se impressionar com a vista. Os minaretes dos sábios permitem que vejam as ruas de Bagdá, mas até que ponto essa via oferece mão dupla? Importa muito pouco ao camponês saber que o beneditino ou o burocrata ítalo-germânico registrou as crises agrárias que lhe acometeram com uma precisão assombrosa. Sua fome se mantém. O espaço da academia não tem ferramentas naturais para acessar um campo didático porque os espaços que tenta constituir para a ação de seus membros não objetivam o ensino, mas a projeção do conhecimento. Rösen (2015, 2006), enquanto discutindo as dificuldades e vícios no estudo e ensino de Teoria, nos traz uma problemática inerente ao espaço da academia em relação ao espaço escolar, ao estudar o caso alemão até os anos 50 tardios do século XX. Sofria-se ao tentar viabilizar uma apresentação acessível do conhecimento acadêmico num modelo escolar simultaneamente ao se recusar a enfrentar as circunstâncias estruturais que empecilham esse ensino na raiz desse espaço, em especial ao tratarmos desse meio acadêmico como esse objeto construído pelo século XIX. A academia moderna não mais sustenta um bastião centralizador à sua identidade, essa agora fomentada pelo perspectivismo e pelas ondas intelectuais do século XX e a pós-modernidade (KNAUSS, 2005). O espaço universitário se sobrepõe em camadas diversas, muitas apontando para direções díspares ou incongruentes. Mesmo Latour e Woolgar (1997) nos expõe como do espaço da pesquisa desponta não apenas o interesse científico, mas também uma expectativa para com o meio acadêmico de seus pares, a expectativa da comunidade civil acerca do propósito e utilidade desse trabalho, a expectativa de um mercado que se constrói e se desenvolve em torno da produção universitária, e as demandas curriculares e teóricas que regem os apontamentos institucionais que fundamentam determinado laboratório ou pesquisa em favor ou contravenção a determinados temas e enunciados. Essa riqueza acadêmica lhe propicia um funcionamento amplo e eficiente enquanto mecanismo de pesquisa e desenvolvimento teórico, e nela também surge um interesse crescente na reconciliação do compromisso com a educação de seus desenvolvimentos, posto que em suas múltiplas dimensões, mais de uma torna sua face em direção ao ensino e à didática, cada uma nutrindo expectativas próprias na formação dos indivíduos e no elencar curricular a ser determinado. O ensino de História, como nosso foco, entra em forte debate durante esse período, em especial quando enfrenta a natureza da produção de seu conhecimento.

Voltando a Guldi e Armitage (2015), os autores tem como crítica uma abordagem científica imprópria, ao seu ver, desse patrimônio técnico e teórico por consequências dos desenvolvimentos no espaço da academia ao largo das décadas de 50 e 60 em diante. Sua sugestão recai no revisitar desse pensamento histórico com a utilização das novas tecnologias de informação como um possível amparo ao retorno da *longue durée* de Braudel (apud Ibidem). Argumentam estabelecendo a História de longa duração, a *longue durée*, como proposta por Braudel, o reviver desse modelo de historiografia em meio às novas pressões globais por uma História que satisfizesse as demandas identitárias e práticas das culturas e como o futuro público sofrera desuso pela especulação acrítica em favor de prover resultados adequados às expectativas de grupos externos ao processo da produção do conhecimento, em especial às expectativas do mercado de escritos historiográficos, demandando a especialização crescente em favor da Micro História, apontada por Guldi e Armitage (2015) como sendo o meio pela qual o foco no objeto da grande narrativa da História se perde. Argumentam que a crise identitária da ciência da História na modernidade suscita desse desenvolvimento, seja para o bem ou para o mau. Os autores discorrem, porém, que nessa intrínseca herança do espaço acadêmico, de relativo desprendimento entre sua produção e a apreensão social desses produtos, jaz uma questão que demanda a aproximação desse repensar através da tecnologia em conjunto à participação, mesmo que em seus próprios termos, dessa sociedade que cerca a produção. "Mas responder o chamado por um futuro público também significa escrever e falar sobre o passado e o futuro em público, de tal maneira que ideias possam ser facilmente compartilhadas" (Ibidem, p. 117, tradução nossa).

A História ensinada é mais do que uma simplificação do saber acadêmico (CARDOSO, 2008; RUSEN, 2006), ideia essa nutrida em formatos de escola e academia antiquados no âmago do século XIX. Os saberes e a cultura escolar também, de sua parte, influenciam a academia, se considerando a futura participação desses em formação no espaço da produção acadêmica. Determinações no ambiente escolar trazem reestruturações ao meio erudito. Influências à longo prazo, posto que os frutos da cultura escolar são os componentes futuros da sociedade, a sucessão de gerações. Bittencourt (apud CARDOSO, 2008) ressalta que o estudo das disciplinas, sua história, a metalinguagem da sua composição, é central para se entender sua influência no espaço acadêmico. Cardoso (2008) reforça ainda que, se os desenvolvimentos no espaço escolar influenciam fortemente a academia, no caso brasileiro esse efeito é ainda mais recorrente, posto que há ainda mais abertura para desenvolvimentos díspares a uma ordem uniformizante. Ainda ressalta que o debate sobre a História escolar nas décadas

de 1980 e 1990 tentava romper com as tradições do ensino do século XIX, posto que estabeleciam limitações ao potencial de ensino, uma História como um componente de propaganda nacionalista ao impor a reprodução de narrativas acima do desenvolvimento do pensamento crítico. Retornando a Rüsen vemos essa mesma constatação:

Nos anos 60 e 70 todo o cenário mudou. A arrogância do sábio que assumia que os estudos históricos eram legitimados pela sua mera existência perdeu seu poder de persuasão. Uma nova geração de estudiosos criticava radicalmente o conceito tradicional de estudos históricos e propagava um novo conceito teórico que estavam aptos para por em prática. Eles concebiam a história como uma ciência social com laços muito próximos de outras ciências sociais. Ao fazê-lo, levantaram importantes questões referentes à tarefa básica da cognição histórica e da função política dos estudos históricos. Essa redefinição foi apenas uma parte de uma grande reorientação cultural que teve lugar na Alemanha durante aquela época. Assim, uma reorientação igualmente importante através da história foi sentida nas escolas, o que resultou em uma crise de legitimidade no ensino de história. A hipótese de que a história tinha um papel integral na educação primária e secundária foi crescentemente questionada, especialmente na medida em que os ataques contra o historicismo cresciam em grau e intensidade. Novas formas de educação política que correspondiam a estes novos conteúdos foram introduzidas nas escolas. (RUSEN, 2006, p. 10-11)

Temos assim que não apenas a imposição da reprodução narrativa trazia consigo problemas, mas a falha no engajamento dos que consumiriam essa narrativa com esse conhecimento histórico minava as pretensões didáticas na formação de indivíduos capazes de propriamente refletir acerca da cultura em que habitavam. Ensinar a História demanda, portanto, entendimento crítico da História. Entendimento crítico pode ser talvez definido em mais de uma maneira, mas consideremos aqui essa definição como constituindo “a capacidade de um indivíduo em refletir e reconsiderar seu entendimento acima da informação que recebe, pelo entendimento do processo que o compõe e a subjetividade inerente na intenção de um autor”. Enquanto uma convolução, a definição funciona como base ao argumento no sentido em que determina ao sujeito uma introdução mínima dos conceitos que regem a composição desses conhecimentos. Não se intenta, de maneira evidente, a formação de teóricos e cientistas no ambiente escolar através da imposição bibliográfica e da discussão aprofundada de conceitos metodológicos que pervadem as intenções principais do ensino no espaço escolar. Esse aporte crítico instrumentalizado deve ser entendido sempre como um complemento ou catalisador, uma extensão do conhecimento que reforça e aprofunda a capacidade de reflexão sobre esse conteúdo e sua composição, não como o foco absoluto do ensino disciplinar de História. Se deve buscar trazer à sala de aula o ensino da composição historiográfica, da escrita da narrativa da História, não para torna-lo historiador, mas para melhor engajar o seu entendimento da presença da História na sua vivência individual, no espaço cultural que habita e com a

construção dessa História que consome, se buscando não minar sua confiança no conhecimento em que entra em contato, mas que consiga usar esse conhecimento além da reprodução imediata de um estabelecimento incontestável. Afinal, se a proposta aqui disposta ao ensino pretende, acima de tudo, compor um auxílio ao entendimento da História, seria incoerente a proposição de máximas a essa História, assim como o estabelecimento de definições universalizantes à produção do conhecimento acadêmico. Não cabe a esse ambiente abarcar a totalidade da academia e suas muitas camadas, mas sim facilitar o entendimento de como parte desse conhecimento é feito. Nessa proposta, dialogamos com a alternância de dois modelos científicos específicos, mas a aplicação desse formato de ensino complementar tomaria proporções diferentes quando se dialogando com outros objetos de análise.

A relação com o entendimento da História não é submissa à apresentação acadêmica, e o espaço escolar é também criador de conhecimento das disciplinas, mesmo que isso tome dimensões próprias no espaço da escola. Cardoso (2008) traz também o conceito de *Geschichtsdidaktik*, popular aos autores alemães, sendo esse conceito firmado no princípio dessa didática da História ser mais que “um mero ‘lubrificante’ que se passa sobre a História para que ela possa ser ensinada, e não se resume ao ensino e à aprendizagem da História no contexto escolar” (Ibidem, p. 158). Aprender História, nesse sentido, demandaria ferramentas providas ao estudante de maneira a capacitá-lo a continuar aprendendo além desse espaço de ensino formal. Assim o sendo, a apreensão do processo de redação da História propicia uma reflexão mais aprofundada sobre a consciência histórica e, nesse sentido, sobre a didática em si. E essa didática traria consigo a metacrítica da parte dos pesquisadores que “trabalham com essas manifestações de ‘cultura histórica’ – *Geschichtskultur*” (Ibidem, p. 158), na construção da academia que intenta estudo próprio do ato de ensinar. Metodologias essas se nutrem no espaço da academia com o objetivo de alcançar o ambiente escolar em termos apropriados, despachando assim seus estudiosos para a análise cuidadosa das etapas do ensino e do espaço de sala de aula em si. Onde isso acaba estabelecendo uma das possíveis perspectivas no campo dos estudos de didática e antropologia, temos que, conforme Pandel (apud Ibidem, 2008), a cultura histórica seria a postura diante da História como relação para com a memória coletiva da sociedade, trazendo assim sua jornada, formação, valores e vícios. Essa definição nos serve como encadeamento à reflexão seguinte.

A cultura histórica, por definir a postura da sociedade ante sua consciência histórica, mostra que tudo que advém dessa cultura, uma projeção desse entendimento histórico, não pode ser ignorado no ensino de História. Essa consciência, enquanto aspecto cultivado pessoalmente

e sua relação com a cultura. Um embate entre Percepção do indivíduo x Performance social. Consciência histórica, em Tutiaux-Guillon e Mousseau (apud Ibidem) como o entendimento do passado a partir de referências no agora. Em Rüsen (apud Ibidem), temos que a consciência histórica é o fundamento da ciência da História. Nesse sentido, o entendimento dos mecanismos da História propicia uma reflexão amplificada sobre a natureza da ciência. O entendimento da História precisa incluir a construção narrativa da História, não apenas o seu produto. O foco, portanto, não é em isolar aspectos para vivissecção, mas sim em como esses aspectos se ligam a um entendimento histórico maior.

Tenhamos como conceito essa ação do professor. Vemos na conciliação da ação docente com as visões do conhecimento comum como uma solução ao "processo de construção de conhecimento desenvolvido nos espaços educativos" (KNAUSS, 2005, p. 281), provendo assim um sentido à ciência na sala de aula. Para o autor o ensino da História serviu como ferramenta civilizatória, e é o conteúdo moral da história, determinante ao ensino da disciplina, que articula a submissão do conteúdo das diferentes filosofias da história às orientações focadas no sentido sagrado ou profano da história. "Não é demasiado afirmar que o ensino moral sempre distanciou a história do ensino da ciência" (Ibidem, p. 283).

Nikitiuk et al (2001) discorre ainda sobre as propostas à escola moderna. "Uma nova concepção de ensino, contudo, está sendo esboçada. Fundamentada principalmente nas teorias de Piaget e Vygotsky." (Ibidem, p. 75). Ainda no construtivismo de Vygotsky tivemos uma inspiração ao ensino de História. O ensino da importância da História ao entendimento do contexto histórico, social e cultural do indivíduo que aprende representaria, assim, uma "verdadeira revolução paradigmática" (Ibidem, p. 75)

Nesse mesmo debate sobre o ensino metodológico e teórico, mantendo-se em mente a dimensão própria desse ensino a um ambiente escolar, propõe-se que ao se explorar a ciência e sua constituição no ensino, podemos "condicionar o saber disciplinar na escola em novas bases" (KNAUSS, 2005, p. 293). Tanto em prover autonomia a esse espaço em relação ao saber acadêmico, explorando os modelos científicos sem a exclusividade de uma única lógica explicativa, quanto em buscar nessa diversidade científica uma referência para a prática de pesquisa em sala de aula. "Interrogar a ciência como construção intelectual e interpretativa configura a pesquisa como princípio educativo que promove o sujeito do conhecimento e deixa a ciência ao alcance dos que movem o pensamento." (Ibidem, p. 293).

O ensino da História pede cada vez mais o ensino da escrita da História. A apreensão da parte dos estudantes do processo e dos métodos pelos quais se rege a historiografia, sua influência por sobre a cultura histórica e a importância que o ensino representa ao conhecimento histórico, determina sua capacidade de conciliação crítica do contexto de seu presente e sua relação com o passado que perdura nesse meio.

"Portanto, assim como Braudel clamava por uma nova história, nós, professores de História, clamamos por um novo ensino de História, que consiga trazer à escola a riqueza das novas concepções de produção do conhecimento histórico e de ensino/aprendizagem.

Há muito clama-se por um ensino possibilitador de uma verdadeira aprendizagem, produtor de pessoas mais criativas, mais críticas, mais capazes de autonomia intelectual. Trata-se, essencialmente, de uma questão de mudança de mentalidade, de aceitação do novo e de todas as suas consequências, pois a conservação do velho 'paradigma' de ensino escolástico mostra nas estatísticas as suas consequências de insucesso escolar que, aliás, não se limita ao Terceiro Mundo." (NIKITIUK et al, 2001, p. 75)

3.1 QUESTÕES DE NARRATIVA DA CIÊNCIA

Para discutir um ensino sobre essa historiografia, é necessário se manter em mente a composição narrativa da História e a experiência da mudança nos modelos científicos. Começamos, portanto, com Hartog (2011), que nos apresenta o contexto pelo qual a renovação da ciência da História se "cientificiza" em favor de restaurar sua autoridade moral no campo acadêmico, ao largo do século XIX e o começo do século XX. Nesse sentido, coube aos acadêmicos dessa História combater os aspectos da ciência tidos como inconsistentes e fracos, aqueles que denotariam imprecisão ao método científico e, portanto, associariam a História com conhecimentos menores. Um desses aspectos que passou a ser fortemente recusado por anos fora que não a própria narrativa, numa tentativa de distanciar a História de literatura de ficção, simultâneo em que esse mesmo componente narrativo, enquanto reconhecível na historiografia, nunca fora abordado de maneira singular com o propósito de ser entendido.

Postula que, "Sem qualquer pretensão de fazer um trocadilho, viu-se, portanto, a história moderna praticamente renunciar à narrativa, sem nunca ter formulado a questão da narrativa enquanto tal" (Ibidem, p. 177).

Os méritos de um estudo da natureza narrativa de fatos históricos se dariam a longo prazo, e dadas as devidas proporções e minúcias, alçar-se-ia além do útil apreensível. Latour e Woolgar, em *Vida de Laboratório* (1997), estabelecem de maneira clara como uma ciência se relaciona com componentes narrativos e argumentativos, em seu estudo sobre o funcionamento de um laboratório e sua relação não apenas com o ambiente em que trabalha e a sua divisão do espaço, mas também sua relação com os diferentes grupos de interesse e espaços sociais que interagem com esse laboratório, influenciando sua produção e objetivos. Na redação de um determinado fato científico, se depende não apenas do convencimento argumentativo para a validação de um enunciado proposto.

"Os pesquisadores de um laboratório passam seu tempo efetuando operações sobre enunciados: acréscimos de modalidades, citações, aprimoramentos, subtrações, empréstimos, proposição de novas combinações. Cada uma dessas operações pode resultar em um enunciado diferente ou mais apropriado. Por sua vez, cada enunciado torna-se um foco de atenção para o desenvolvimento de operações similares em outros laboratórios. É assim que os membros da equipe ordenam conscienciosamente o que acontece com seus próprios enunciados: como são rejeitados, tomados de empréstimo, citados, ignorados, confirmados ou suprimidos pelos outros. [...] Uma das operações efetuadas aniquila irrevogavelmente um enunciado, que nunca mais será levado em consideração. Em contrapartida, quando um enunciado é imediatamente tomado de empréstimo, utilizado e reutilizado, chega-se logo ao estágio em que ele não é mais objeto de contestação. No centro desse movimento browniano, constituiu-se um fato. Este é um acontecimento relativamente raro. Mas quando ele se produz, o enunciado integra-se ao estoque das aquisições científicas, desaparecendo silenciosamente da atividade cotidiana dos pesquisadores. O fato é incorporado aos manuais universitários ou, por vezes, torna-se a ossatura de um novo aparelho. Diz-se, freqüentemente que esses fatos são os reflexos condicionados dos "bons" cientistas, ou que são parte integrante da lógica do raciocínio" (LATOUR e WOOLGAR, 1997, p. 90-91)

Mas a isso também se acompanham pressões externas à bolha erudita propriamente dita. Os cientistas e pesquisadores não apenas retroalimentam a máquina da qual fazem parte, nem só apenas são guiados por vias estabelecidas por essa máquina, mas compõem sujeitos e conglomerados influenciados por esses outros círculos sociais e institucionais que participam do processo da composição e do consumo dessa escrita científica. Em Latour e Woolgar (1997), visitamos essa questão através dos patrocinadores desse laboratório, assim como as pressões advindas da instituição que rege esse financiamento ao laboratório, a seleção de técnicos e o direcionamento metodológico sobre essas pesquisas. A isso também pode se agregar a pressão popular, no verter dessa produção à sociedade nos formatos disponíveis. A demanda por resultados específicos que possam vir a satisfazer uma necessidade ou desejo dessas massas, assim como a expectativa de certas extrusões morais e éticas, estabelece aos membros atuantes

desse laboratório códigos de conduta compostos, numa sobreposição de demandas próprias e externas.

Isso se entranha ainda mais na História, uma ciência que depende também dessa contação para reger sua estrutura. O regime de verdade que a História busca estabelecer, compreendidas as possíveis divergências teóricas e metodológicas, diz respeito a uma narrativa ao longo do tempo da humanidade e sua experiência na terra, entre o milhar de perspectivas e entendimentos de tempo e memória cultivados pelas culturas a serem estudadas, como temos no desenvolvimento da Micro História e o afastamento das teorias oitocentistas de uma priorização de perspectiva e fontes elencadas previamente pela academia. Onde talvez não haja tanto mérito autoritativo na conceituação de uma Micro História desconectada da *longue durée* (GULDI e ARMITAGE, 2014), a demonstração de uma intenção que objetive a abordagem total da narrativa histórica pelo reconhecimento dos fragmentos que a compõem, ainda que desprendidos de um veio principal que guie determinada construção historiográfica, representa essa crescente preocupação em representar apropriadamente todas as dimensões e facetas de um determinado construto narrativo histórico. O coletivo acumulado de verdades sobrepostas e como elas explicam o nosso presente e o que desse presente deixamos para o futuro. Seja um entendimento linear, cíclico ou espiral do fluxo desse tempo, a inércia desse movimento é inegável, de maneira que a história funciona impassível, aglutinando em si os muitos presentes que a constituem de maneira a tentar apresentar uma versão cada vez mais apresentável de si. A Literatura trabalha com violenta liberdade em relação a esse compromisso da História, já que não se prende a regras que não às que impõe a si própria entre gênero e estilo. O verossímil da História é intransigente e bravo, enquanto o literário diz muito mais respeito ao cânone do autor em questão. Uma observação curiosa que, assim como a História pode dizer muito da experiência cultural e social de um povo preso no tempo e no espaço, como também do passado decorrido para que essa experiência fosse possível. Talvez haja uma faceta mais humana na Literatura do que na História, posto que a segunda por muito tempo evadiu a aceitação que em si, assim como qualquer disciplina humana, trabalha com as subjetividades de criaturas passionais e irregulares, o que torna formas fixas e modelos concretos de análise uma impossibilidade. Fugiu, de tal maneira dessa natureza intrínseca à sua concepção, que tentou estabelecer em sua imagem uma solidez austera, primeiro como narrativa a ser contemplada e, seguinte a isso, sua rejeição, na busca de uma História cada vez mais científica, nos termos de uma ciência do século XIX, que demandava da sua escrita uma redação seca dos termos absolutos do tempo passado. Assim, reiterando, "viu-se, portanto, a história moderna

praticamente renunciar à narrativa, sem nunca ter formulado a questão da narrativa enquanto tal" (HARTOG, 2011, p. 177). A História não é, para o choro e ranger de dentes de séculos de tradição, *Magistra Vitae*, e não haverá ocaso final onde a totalidade da narrativa humana se concretizará de maneira absoluta para a contemplação de suas lições moralizantes. Uma tragédia ao obcecado sonhador, mas uma amarga resignação ao calejado historiador. Ainda assim, porém, não pode ser considerada uma ciência onde seus absolutos se encontram no renegar à metalinguagem de sua produção, do processo de sua composição. O componente narrativo apenas não é constituível enquanto atrelado às noções de separação da *res gesta* da *historia rerum gestarum*, dos atos executados da narração desses atos (HARTOG, 2011). E a intervenção mais volátil, tanto no objeto de análise, quanto no ato de escrever, vem do fator humano.

O componente humano diz muito no campo da História, em especial no que diz respeito aos seus autores e o impacto que conseguem causar em seu campo. Consideremos talvez a autoridade de Bloch, Gramsci ou Tocqueville. São os aspectos mais humanos, de relato particular e confidente, que tornam essas obras mais interessantes à leitura. É a natureza caótica, revolvente dos diários do cárcere, é o peso apaixonado da apologia, são as considerações sobre a verdade no passado que Alexis julgava conhecer pela História, mas era contestado por dialógicas simples. Momentos onde historiadores questionam o que é ser historiador, questionam morais, éticas e méritos em seus espaços. Qual o dever a ser cumprido, e ele sequer vale a pena? Como uma olhada atrás da cortina, o historiador descendo do púlpito e convidando a plateia de semelhantes e leigos a opinarem, seus silenciosos, lânguidos olhos de leitura cheios de julgamento e interrogação. Quase um apelo, um pedido de uma segunda opinião, um relato de presença e experiência. "Digo aqui o que vi através dessa macabra expressão de nossos feitos. Tome disso o que quiser, mas é sempre bem-vindo a endossar aquilo que proponho" proclamaria esse acadêmico, preocupado, pressuroso, sua *causa est* em jogo. O historiador em xeque regride à raiz fundamental da História e questiona sua narrativa, o historiador busca contar a história da História, assim como a História da História. Jaz uma diferença aí, pois em uma jaz o compromisso com estabelecer um regime de verdade. Rusen (2015) aponta que o fator humano, que é em si orientado muitas vezes pela emoção, não pode ser ignorado na transformação do saber histórico herdado em orientações para as ações dos indivíduos. "As emoções mediam o pensamento e a vontade. [...] Trata-se do 'motivo' do pensar'." (Ibidem, p. 49)

Nessa guia de recusas, a rejeição à causa e efeito (KNAUSS, 2005) trabalha ainda mais no sentido de se compreender a composição da narrativa histórica. Reconhecer o fator humano como agente de mudança que pervade a simples racionalização é essencial tanto no entendimento dos eventos a serem estudados, mas na interpretação daqueles que o registram. Retornando à questão da emoção, como apontado por Pereira e Seffner (2008), a revolução documental, em dispor não apenas novas perspectivas na bibliografia escrita, mas também a maior abertura a fontes orais, visuais e além, abre o horizonte da disciplina História a aspectos da vida social. "O imaginário, as mentalidades, o cotidiano, a vida privada, sensibilidades passam a fazer parte do universo da História e permitem aos historiadores montar uma trama mais bela da vida dos povos e dos tempos passados" (Ibidem, p. 115). Essa narrativa, marcada cada vez mais pelas renovações das bases documentais e de metodologias que reconheçam a as incertezas e imprecisões inerentes à ciência, se desenvolve como tanto produto da História como novamente objeto para sua análise retroativa.

Chartier (2000) contribui a esse entendimento da importância e dos diferentes usos da documentação para a construção da narrativa da História. Um estudo da origem e do método por trás da produção escrita documental e da diferença de significado que isso representa. A documentação de uma Inquisição, como usa de exemplo, implica as atrocidades nela cometidas, mas também implica uma riqueza documental ampla para o mundo ao redor do evento, suas inspirações, influências e consequências. "No nosso caso, ibérico, é fundamental considerar esse tipo de condicionamento inquisitorial para entendermos com mais precisão as restrições da liberdade da invenção dos letrados e artesãos nas práticas de representação coloniais" (Ibidem, p. 210). Existe nesse sentido uma multiplicidade de interpretações e considerações acima do objeto a ser estudado como fonte histórica, fator que deve ser transpassado no conjunto do ensino da História, posto que nesse jogo de interpretações e significados existe toda uma dimensão dessa narrativa da História e sua composição.

No trabalho de Latour e Woolgar (1997) temos uma contribuição final a esse estudo da construção dos conhecimentos e fatos científicos e sua disposição à comunidade científica e à sociedade. A apresentação dos fatos científicos requer a omissão de certos aspectos, como "a sua construção social e a história dessa construção", no sentido em que etapas da produção científica, em especial as que dizem respeito aos indivíduos que a compõem, as intenções subjetivas, externas e internas à pesquisa, e o cenário que possibilita o efetuar desse trabalho, são elencados com base na importância à justificativa de autoridade de determinado trabalho. O processo de composição científica é atropelado em favor da defesa do enunciado proposto na

nova tese resultante do trabalho dos pesquisadores, posto que, como os autores apontam, essa produção científica foca no convencimento de seus pares para a validação da tese acima de outros conceitos, remanejando etapas e contextos que teriam influenciado o processo e omitindo aquelas partes que não favoreçam a apresentação. Assim, constitui objeto no documento final produzido prioritariamente aquilo que fortalece o argumento proposto. O fato é desprendido do seu contexto histórico e social, o que torna o processo do estudo por um historiador uma desconstrução, a via oposta do que constituiu aquele fato para encontrar suas raízes, onde se expõe o esqueleto do resultado e as lacunas onde outrora estiveram os sustentáculos que possibilitaram o resultado final. A construção narrativa das ciências se faz presente, mesmo no renegar dessa narrativa.

3.2 QUESTÕES DE SALA DE AULA E DE TECNOLOGIA NO ENSINO

Progredimos agora para uma discussão das questões específicas de marcam e determinam o processo do ensino de História no ambiente de sala de aula, e como a integração de tecnologias audiovisuais pode contribuir para esse propósito.

Como discutido previamente, o ensino de História sofre de questões fundamentais à sua prática, que dizem respeito tanto à transmissão do conhecimento quanto ao engajamento dos estudantes com o conteúdo. Nikitiuk et al(2001) critica as limitações encontradas no ensino de História, assim como a fraca instrumentalização da construção desse conhecimento histórico para com os estudantes. Como diz “Talvez aí, nesse horizonte expandido,/Comece a busca da identidade.../Afinal, professor,/Você também escreve a História!/E seu aluno, pode escrever? //” (Ibidem, p. 10). Existe uma demanda crescente pela instrumentalização do conhecimento recebido pelos estudantes. O ensino vertical, reproduzidor, da História, cria contextos onde não se nutre o entendimento crítico real do conteúdo, nem a habilidade para se conceber a formação desse conhecimento, retornando, portanto, à noção da consciência histórica (RÜSEN apud CARDOSO, 2008). A transcrição do conhecimento histórico para o meio do ensino se faz

descontextualizada do contexto específico da pesquisa. É recomposto para atender ao objetivo da formação de cidadania e, assim, perde o entendimento do trabalho com as fontes e a maquinação dos pesquisadores por trás desse conhecimento (CHEVALLARD apud MONTEIRO, 2003; LATOUR e WOOLGAR, 1997). Existe uma separação entre o quanto da totalidade da produção acadêmica se transcreve em relevante ou coerente à apresentação escolar civil. Discorrer sobre crises agrárias ou quedas de temperatura global pela ocasião de uma erupção vulcânica no primeiro milênio do calendário gregoriano não traz importância ao aluno médio enquanto tema e informação específica, assim como o desenrolar da Teoria dos Quanta, o afastamento einsteniano em busca da precisão de resultados em contrapartida ao Princípio da Incerteza de Heisenberg como pedras fundamentais para o estudo e ensino da fissão nuclear talvez não seja de todo útil ou interessante ao ensino escolar. Existem patamares de especialização e de apresentação de conteúdo que dizem respeito, à sua maneira, ao espaço acadêmico e é veiculado, dados os devidos filtros, aos que esperam resultados desse espaço (LATOUR e WOOLGAR, 1997). Cabe nesse sentido o elencar apropriado de temas para o ensino e, junto a isso, os meios pelos quais se apresentam esses temas de maneira funcional. A proposta fundamental desse trabalho é, lembrando, talvez encontrar nessa sinergia entre o audiovisual e a educação o complemento ao ensino de métodos científicos como uma aproximação que facilite por ambos os ângulos o entendimento do conteúdo e as deliberações acerca do assunto. Voltamos, portanto, a discutir algumas pontuações acerca desse espaço de sala de aula, assim como a presença da tecnologia como amparo.

O espaço da experiência social, em se habitando o contexto construído pela cultura histórica, influencia a formação da consciência histórica do sujeito. “A sala de aula sofre maior influência da memória coletiva e da construção do passado na grande mídia do que pelas reflexões efetuadas na Academia” (PEREIRA e SEFFNER, 2008, p. 120). Aos que aprendem diz menos respeito o produto desse processo científico de redação, e sim o que esse registro representa, como é constituído no espaço em que habita. A presença da História no presente experienciado pelo estudante lhe diz muito mais respeito do que a História como conceito. É de seu interesse enquanto indivíduo entender o seu espaço, e como se apresenta essa História pode nutrir a errônea impressão do despreendimento desses conhecimentos da sua realidade imediata, trazendo, portanto, a importância crescente da disposição desse conhecimento de maneira coerente, para melhor articular a visão desse indivíduo para com as ondulações dessa História na superfície em que caminha. Não se ensina a História em fins de comprovar se o passado é ou não da maneira como se apresenta, mas com o objetivo de construir retroativamente o trajeto

no tempo que constitui o presente. Pereira e Seffner (2008) explicam que abordagem de fonte e metodologia historiográfica em sala de aula deve objetivar o fim da identidade dos documentos como prova e justificação, visando assim expor "a complexidade da construção do conhecimento histórico" (Ibidem, p. 126).

Na busca por essa oferta de métodos e ferramentas, temos a substituição de provas e avaliações por trabalhos efetuados pelos alunos com interferências mínimas do professor, disposta aqui. A proposta da prática da pesquisa sugerida por Fonseca (2004), busca o afastamento das disposições tradicionais da pesquisa como "tarefa neutra, deslocada da prática social e acessível apenas aos especialistas" (Ibidem, p. 123), assim como rompe com a ideia da escola como ambiente de reprodução de conteúdo. Projetos de pesquisa demandam a reflexão por sobre o conhecimento histórico, e entender esse conhecimento como um objeto impermanente, em constante desenvolvimento, sua construção também sendo efetuada no ambiente escolar. Ao professor assim, se resguarda a traçar a ponte entre o trabalho pedagógico e o conhecimento oriundo da "experiência cotidiana", não se limitando apenas à disposição da academia. Passa a existir, nesse sentido, a conciliação dos conceitos científicos com o espaço experienciado e vivido, a História no tempo presente.

A articulação do ensino através da produção de conhecimento que segue os métodos encontrados na academia, não para recriar um fac-símile acadêmico no espaço escolar, mas para introduzir a ideia que rege suas determinações. Pode ser usado em conjunto com a minha proposta, seja como introdução ao método que será posteriormente explicado e exposto através da articulação filme/História ou como sucessão à apresentação do conceito na articulação filme/História.

Mas retornando à sala de aula e a integração da tecnologia em seu meio, aqui não apenas no estudo audiovisual, mas também no quesito de equipamentos que amparem esse estudo assim como expandam os horizontes da educação.

Voltando a uma proposição anterior, Guldi e Armitage (2015) discorrem sobre a crise da História enquanto ciência nos dias atuais. Argumentam estabelecendo a História de longa duração, a *longue durée*, como proposta por Braudel (apud GULDI e ARMITAGE, 2015), e, em fazê-lo, criticam a ascensão da Micro História como um espinho ao lado da ciência. O fazem não necessariamente por ver na Micro História um vício ou uma falha metodológica, mas por entender em sua implementação e ascensão no espaço acadêmico um movimento regido muito mais pela pressão mercadológica por sobre as universidades e seus pesquisadores do que um

desenvolvimento natural e gradual que integrasse essa Micro História aos fundamentos que estabelecem a autoridade moral e científica da Histórica. No caso, seria essa autoridade fundamentada pelo preceito de a História representar o estudo da extensa narrativa a longo prazo da humanidade, e seu trabalho revolver em torno de complementar e remendar essa narrativa. A mudança de foco teria trazido consigo o investimento dos esforços dos historiadores em desvendar fragmentos anedóticos e por muitas vezes desconectados de uma narrativa maior, abrindo espaço a outras ciências para que se responsabilizassem pela história maior da humanidade, sem seguir os métodos ou teorias adequados aos historiadores. Por essa disposição, convidam para que se repense o jeito em que entendemos o olhamos para o passado, e que uma possibilidade jaz na utilização regrada das novas tecnologias e mídias de informações a fins de não apenas melhor trabalhar o objeto da História, mas também facilitar o contato desse espaço acadêmico para com a população. Reiteram que a reaproximação nos é querida, "Mas responder o chamado por um futuro público também significa escrever e falar sobre o passado e o futuro em público, de tal maneira que ideias possam ser facilmente compartilhadas" (Ibidem, p. 117, tradução nossa). Assim, a exposição da metodologia historiográfica não apenas em sala de aula, mas em outros espaços sociais como proposta a cimentar a autoridade científica do conhecimento disposto pela História, postulado pelos autores como o objetivo atual da História e seus historiadores. Recuperando Develay (apud MONTEIRO, 2003), vemos a construção do conhecimento do indivíduo como colaboração entre a oferta trazida pela academia e as referências com o espaço experienciado e vivido pelo indivíduo, essas podendo ou não estabelecer conexões com esse conhecimento acadêmico. Nesse sentido, se reforça a postulação de Pereira e Seffner (2008), em estabelecer que predomina a interpretação da realidade que rege a experiência do indivíduo acima das retóricas propostas pela academia. Trazer a oferta do conhecimento acadêmico reforça consigo a exigência que esse conhecimento consiga ser associado ao espaço e experiência do indivíduo, algo identificável no questionamento comum aos estudantes de "Para que eu estou aprendendo isso?" ou "Onde que eu vou precisar disso na vida?". O questionamento é atemporal, e relata essa demanda por uma justificativa para o conhecimento, tornando o objeto das produções culturais como peças essenciais no espaço da sala de aula, posto que compartilham do mesmo universo de ideias que gesta os contextos socioculturais para a cristalização do conhecimento acadêmico.

No meio da educação, Guldi e Armitage (2015) indicam propostas de implementação tecnológica, em vias remotas ou na disposição de material digitalizado como uma facilitação da comunicação entre produção acadêmica e o meio social que se busca influenciar.

"Já no mundo da universidade digital, ferramentas estão circulando que podem consolidar e condensam tanta escrita em visualizações discretas, que podem permitir a historiadores imitar economistas em compartilhar versões visuais de seus argumentos em telas singulares: 'visualizações de choque e maravilha', como seus críticos assim as chamam." (GULDI e ARMITAGE, 2015, p. 122, tradução nossa)

Nessa guia da tecnologia, encontramos a proposta do ReNOVAHistória (MELO et al, 2014), que objetiva a integração de tecnologias com o objetivo de modernizar o ensino aos graduandos em História através da recriação de um recorte temporal em específico, minuciosamente construído através da bibliografia disponível, provendo aspectos do cotidiano e, dessa maneira, construindo uma imagem vívida e tangível do passado. Ambientes virtuais como a base para um novo modelo de educação que aparelha as tecnologias audiovisuais modernas. "A multimídia torna o aprendizado extremamente mais rápido, devido à visualização da história em pleno acontecimento, aproximando-a das pessoas para as quais o conteúdo está sendo mostrado" (Ibidem, p. 7). Onde aqui propõem o uso da realidade virtual como o mecanismo dessa transmissão de conhecimento, utilidade similar se encontra na obra fílmica que, enquanto não tão apta à interação da parte do espectador, traz consigo um engajamento de sentidos e representações que facilitam o aprendizado. Essa facilidade de acesso, a tangibilidade do objeto de estudo desponta como uma das principais razões que justificariam a força do audiovisual a um público disposto a aprender.

O ponto dos autores reforça a postulação de Peyrot (apud MONIOT apud ABUD, 2003), previamente discutida. O aporte visual ajuda na construção do conhecimento histórico do aluno e lhe possibilita um melhor entendimento desse passado, assim como sua presença no seu presente. Nesse sentido, encontramos na obra fílmica um instrumento que contribui ao ensino da História, e é na abordagem dessa obra que singularizamos a faceta a ser explorada no contexto do ensino. Seja um estudo de roteiro, da imagética histórica, da representação do passado no filme ou da subliminar referência a eventos históricos na narrativa de ficção, o uso do filme pode contribuir fortemente ao ensino em geral, e ainda mais ao ensino da História. Contato e uso do filme, portanto, com o objetivo de cultivar a consciência histórica e efetivar uma educação mais completa aos estudantes que a recebem (ABUD, 2003). Concretizar-se-ia, nesse sentido, uma etapa a mais na cristalização da História não como uma ciência de absolutos, mas uma ciência formativa de cidadãos plenos e críticos.

4 ENSINO DO MÉTODO E MODELO CIENTÍFICO PELO FILME

Aqui reiteramos as considerações das duas partes anteriores a fins de estabelecer os apontamentos finais de minha proposta. Começo com algumas considerações sobre modelos de ciência para, assim, estabelecer a importância no entendimento nessa mudança para o estudo concreto de método e prática em relação ao produto final.

Se discutirmos esses modelos, o apuramento de Knauss (2005) nos remete à mudança entre os modelos científicos perpassados pela tradição ocidental, entre a Antiguidade Clássica até o século XVIII, cimentado pelo Renascimento, o período entre o século XVIII até o início do século XX e, adiante, o mundo científico marcado pela Relatividade de Einstein. A condicionante da validade dos fatos alterna, nesse contexto. Onde antes o estabelecimento do fato absoluto era motivação central às ciências, temos diante da Relatividade e seu novo paradigma que fatos absolutos são irrealis, incoerentes, inalcançáveis. A marca da teoria dos relatividade, a teoria dos quanta e seu desenrolar na mecânica quântica apresentam diante desse novo mundo a autoridade científica não pela disposição de verdades incontestadas, mas sim uma ciência cuja autoridade moral e validade jaz justamente na contestação das verdades científicas estabelecidas. Como Ortega y Gasset (apud Ibidem) propõe, a teoria einsteniana traz consigo o perspectivismo, o reconhecimento de não haver uma referência central universalizante à percepção do mundo.

Sumarizando a reflexão de Knauss (2005), temos que é justamente a natureza volátil e renovável da ciência o que lhe credita e confere autoridade. Entender o funcionamento das ciências, assim como sua obsolescência inevitável, como ferramenta de validação de sua integridade, e entender também a participação do estudante nesse longo e sobreposto processo. No campo da História, cresce, portanto, o entendimento da importância do trabalho com documentos diversos, como podemos ver:

"Um único documento não basta para estabelecer um fato.", "A escrita não pode provar nenhum fato; mostra-nos apenas as possibilidades de certeza, uma vez que o grau de veracidade depende do grau de adequação da imagem do real construída metodicamente pelo historiador como o ocorrido" (LANGLOIS & SEIGNOBOS, apud NIKITIUK et al, 2001, p. 148)

Essas funções no campo da História designadas aos documentos são refinadas nesse sentido, trazendo assim um leque de opções exponencial com o qual o historiador pode formular novas apresentações da História, ou manutenções às já existentes. Esses desenvolvimentos

reforçam o compromisso das ciências modernas, assim como ajudam a estabelecer o regime que valida sua produção como científica.

A História *magistra vitae* e sua escrita tão próxima à literária, não nos serve de exemplo à historiografia atual ou ao trabalho do historiador moderno, mas habita, ainda assim um espaço na cultura histórica, onde sua função moral permanece à sua maneira. A História nos serve uma função de guia, mas cabe a ela um reconhecimento do não absolutismo em suas postulações. A narrativa que a estabelece é ainda um componente vivo na História, e seu uso pervade as divisões obsoletas entre prática e registro (HARTOG, 2011). Entender a origem desse campo científico, assim como os aspectos que inspiraram sua eventual sublevação pelas metodologias modernas propicia uma melhor apreciação do processo experienciado pelas ciências, e nesse caso, pela historiografia, na busca de sua autoridade. Evidente, como discutido previamente, que esse entendimento se daria em caráter introdutório, não pretendendo estabelecer ao ensino escolar um critério de especialidade às disciplinas propostas, mas sim auxiliar na apreensão desse conteúdo e prover mecanismos para que o estudante consiga, por conta própria, resguardadas as devidas proporções de sua capacidade, questionar o conhecimento que recebe de maneira crítica. Assim, temos o ensino dos métodos científicos como esse complemento e apoio ao ensino das disciplinas, e para esse trabalho, o ensino da *História Magistra Vitae* e sua transição para a História progresso.

Retorno agora ao estudo do filme como efetuado por meus pares e a aproximação aqui proposta. O ensino de história em Abud (2003) traz a instrumentalização do filme como objeto para complemento e extensão na sala de aula, e encontramos nos dois artigos aqui estudados duas disposições diferentes para o uso desse mesmo filme.

Vemos na discussão de Abud uma recapitulação da experiência do cinema diante da prática dos historiadores ao longo de sua origem e eventual emancipação no espaço cultural. Nessa análise encontramos no desprezo acadêmico pela obra fílmica enquanto fonte no século XIX tardio e começo do século XX um traço característico da História científicista, da História progresso, que recusava aquilo que poderia associá-la a aspectos narrativos e/ou literários. Esse afastamento é regido pelo temor da perda da autoridade e integridade científica do campo da História se aceito esse fator da intervenção humana subjetiva como parte circunstancial ao entendimento da História. O filme, porém, passa a ser tratado com interesse crescente não apenas pelos estudiosos da didática do começo do século, mas pelos próprios professores em sala da aula que objetivam articular o interesse suscitado pelo audiovisual como amparo ao

ensino das disciplinas. Nesse sentido, a apresentação da Abud (2003) visa não apenas explicar as origens dessa relação do cinema com a ciência da História e a educação, mas também sustentar a importância e a utilidade da integração de instrumentos audiovisuais no espaço da escola e da sala de aula. A imagética e as representações de objetos, personagens e eventos trazem consigo o potencial de facilitar a absorção do conhecimento, assim como fortalece o investimento individual do estudante que encontra maior interesse no conteúdo audiovisual.

Em outro estudo aqui abordado, discutimos análises acerca do filme “O Fabuloso Destino de Amélie Poulain”, de Jean-Pierre Jeunet. Com Diniz e Araújo (2012), o filme é estudado a partir de uma perspectiva benjaminiana. São os aspectos de composição de cena e a relação dos personagens com conceitos de memória e permanência que interessam ao artigo, constituindo assim uma análise de comportamentos individuais dialogando com essa relação entre a cultura histórica que habitam e a consciência que nutriram em suas experiências pessoais. Esse pretexto de análise consegue encontrar dentro da obra uma exposição de comportamentos do indivíduo enquanto habitante do seu tempo presente, e como constrói e elenca desse tempo representações que justifiquem a compilação e a coleção. Um estudo de como se escolhe o que se quer lembrar no futuro, ou do que for interessante ao futuro querer lembrar desse presente.

Já com Oscherwitz (2001), o filme é estudado a partir de questões temporais, da contextualização do filme em relação às tradições do cinema francês e da construção de um regime de memória específico por sobre o passado sendo disputado na narrativa. Importa a essa análise, assim, as referências internas ao objeto do filme e ao campo do cinema francês, para sobre isso discutir uma questão histórica. A autora explora a ambientação das cenas e a sua reconstrução de ambientações e imagéticas passadas, a importância nutrida assim no que esse filme buscaria contar através dessa reconstrução. É a História já presente no filme que busca abordar, assim como ela se dispõe ao espectador, e que juízos de valor seriam possíveis de despontar a um telespectador. Sua análise do texto do filme trabalha junto de outras semelhantes, essas, porém muito mais críticas, críticas essas que Oscherwitz busca abordar e compreender. Sua postulação aponta para os princípios fundamentais das críticas direcionadas ao filme terem uma direção correta, mas uma interpretação falha, e dessa interpretação expõe as lacunas que propiciaram esse erro. O trabalho de Oscherwitz é uma reconstrução, como o filme também é, de trabalhos prévios, agora expondo uma revisita com a intenção de se seguir adiante. As críticas que pontua e assinala em sua análise advinham de informações incompletas da parte dos críticos, desconhecimento de contextos culturais específicos e da experiência social

francesa que, acostumada a determinadas representações, atores e jogos de cena quando dispostos ao cinema, teriam as ferramentas para identificar de maneira apropriada as pretensões das escolhas deliberadas para o filme. As referências e reminiscências à Paris dos anos 30 e 40, assim como a escolha dos atores, são pontos com mais de uma camada para análise, e Oscherwitz aponta como as críticas que está destrinchando teriam parado nas superficialidades desses pontos, sem penetrar além. À sua maneira trabalha muito semelhante ao filme em si, nesse acesso ao passado, e seu trabalho demonstra a importância da reconsideração documental frente aos contextos dos períodos a serem estudados em conjunto com a estrutura narrativa da obra fílmica.

Aqui trago alguns pontos da proposta como a discuti. Essa aproximação, claro, não suprime ou substitui outros usos em potencial do audiovisual no espaço do ensino de História, e em muito pode colaborar se efetuado junto às outras formas de análise e aplicação dessas mídias. O estudo do filme seria feito a partir do comportamento dos personagens em relação ao comportamento do historiador. Utilizar uma narrativa fílmica para traçar essa ponte entre o audiovisual e a historiografia representaria assim o cerne da questão, onde se objetiva o elencar tanto da força latente do audiovisual para o espaço da sala de aula, quanto do ensino de métodos científicos como instrumento de reforço à educação disciplinar. Nessa análise se trabalha com a identificação de traços e posturas de uma personagem em relação ao seu meio, em como registra e percebe o seu ambiente, independentemente a essa noção o contexto histórico inerente ao roteiro ou a natureza onírica dessa personagem hipotética. O estudo das ações, assim como as reflexões que influenciam essas ações, traz consigo uma reformulação de sentença prática ao ensino. Como dizer em outras palavras a mesma coisa, usar *Amélie* como exemplo de uma historiadora da *Historia Magistra Vitae* nos possibilita ofertar um canal direto entre a composição da História em um período, assim ajudando no entendimento da formação da ciência, e o formato audiovisual, que como discutido, não apenas facilita a apreensão da parte dos estudantes, como auxilia em seu engajamento com o que está transparecendo pelos diferentes sentidos envolvidos na experiência. Como visto em Chartier (2000), a personagem pode fugir do reconhecimento, mas a autoria em suas intervenções e em como dispõe a narrativa que acompanha nas vidas alheias é inerente, e o mesmo se encontra no trabalho desse historiador antigo, seja da *Magistra Vitae*, ao evocar na História suas lições e valores acima de quem os reproduz, ou o historiador da História Progresso, buscando omitir-se enquanto indivíduo em favor da pureza narrativa, contemplativo de uma História tão maior que ele e sua

escrita, mas ignorante ao processo em que elenca, seleciona, omite e exclui a coletânea de fontes à sua disposição a fins de registrar a História como a entende. É o fator humano tanto na personagem do filme quanto na figura do historiador, que ditam as alternâncias da apresentação da história ou História que apresentam.

O filme serviria ao ensino desse modelo científico como uma colaboração ao ensino da História. Sua participação auxilia na apreensão do conteúdo disciplinar e na reflexão do que este representa, servindo como uma ferramenta a mais ao ensino, ampliando as possibilidades para o reconhecimento crítico do conhecimento internalizado. Lhe atribui validação, assim como maior entendimento para ensinamentos futuros. Essa seleção em específico foi efetuada para abarcar este cenário e objeto, mas dificilmente não será possível efetuar trabalhos semelhantes com outras obras, seu foco sempre no estudo das práticas e perspectivas das personagens em relação às práticas e perspectivas do modelo científico que se busca ensinar de maneira eficiente e completa.

5 CONCLUSÃO

Iniciou-se essa pesquisa com o objetivo de prover uma abordagem a mais para o ensino de História, tendo-se em mente as dificuldades inerentes nesse processo, as possibilidades do uso da tecnologia e as questões entre a escrita, tanto da narrativa do filme quanto da narrativa da História.

A proposta foi de encontro à problemática em questão quando se analisando a atual situação do ensino da História enquanto disciplina, e se buscou em meio aos estudos existentes tanto aproximações que reforçassem esse propósito quanto encontrassem outras opções ou ângulos de abordagem à questão. O desinteresse e a dificuldade de engajamento com o conteúdo, assim como a desconexão do espaço acadêmico com o espaço de ensino em alguns quesitos (MONTEIRO, 2003; NIKITIUK et al, 2001), foram fatores identificados como fundamentais ao saneamento desse problema e, onde não trazemos uma solução final, postula-se aqui um possível auxílio que trabalhe em conjunto com as metodologias já existentes, mantendo diálogo com as teorias de ensino disponíveis.

Nesse sentido, foram estabelecidos dois pilares centrais ao desenvolvimento e suporte da pesquisa e suas pretensões. O primeiro entre estes seria a integração do audiovisual como um meio dinâmico para o ensino no espaço da sala de aula. Encontrou-se na bibliografia disponível uma multiplicidade de opções e argumentos que reforçam não apenas a viabilidade desse tipo de aproximação, mas os seus muitos méritos e potenciais ao ensino, em especial ao ensino de História. Vemos o audiovisual como um contraponto direto à questão do desinteresse e do engajamento, assim como um reforço ao potencial entendimento do conteúdo e seu contexto. O uso do audiovisual traz consigo não apenas uma aproximação mais sedutora do aluno para com o objeto de estudo, mas também viabiliza uma apreensão facilitada desse mesmo conteúdo (ABUD, 2003). A apresentação imagética e o seu desenvolvimento pela ação do professor possibilitam um melhor aproveitamento do ensino disciplinar. Assim, esse componente que opera a tecnologia audiovisual no ensino já permanece cimentado como um aparelhamento funcional à didática. No campo da História isso contribui ainda à formação de visualizações do objeto, das personagens ou dos eventos sendo discutidos. Essa melhor aproximação do que se busca abordar por mais de um ângulo e representação figura uma oportunidade que contribui ao entendimento e ao desenvolvimento crítico do estudante.

O segundo pilar a esse estudo fora estabelecer a utilidade, a viabilidade e a importância do ensino da disciplina com o amparo do ensino dos modelos científicos que originam a disciplina. Buscou-se encontrar entre as discussões e demonstrações disponíveis fundamento e direção a esse possível mecanismo de ensino. Nesse espaço, assim, se dispõe que o ensino de modelos científicos, seus métodos, teorias e práticas, representam uma opção quase essencial ao ambiente da educação (KNAUSS, 2005; PEREIRA e SEFFNER, 2008; FONSECA, 2004). Pela apresentação do processo formativo que gera determinada ciência, se constrói a noção das estruturas e objetivos da área do conhecimento, como se constituem seus fatos e saberes, assim como provê ferramentas para que não apenas o estudante compreenda o que compete à determinação de uma produção como confiável, como também fomenta a reflexão crítica por sobre o objeto em questão, por suscitar a prática de se investigar o processo formativo também de outras informações e conhecimentos com os quais o estudante tiver contato dali em diante. Assim, ao prover essas ferramentas de acesso e análise ao estudante, o ensino de modelos científicos como complemento fomenta um aprofundamento da capacidade de recebimento crítico de informações, assim como uma adequada compreensão da redação dessas informações e como esse fato valida a autoridade das ciências e seus métodos.

Encontrou-se nesse processo uma lacuna na abordagem do estudo fílmico onde, despontando a possibilidade da obra complementar o ensino historiográfico, o trabalho prosseguiu a explorar esse mecanismo em potencial. O resultado nos traz um método de abordagem da obra fílmica que possibilita não apenas o ensino disciplinar para a formação crítica e consciente do estudante pelo conhecimento histórico angariado, mas também apresenta uma forma de visualização adicional da composição das ciências, suas estruturas narrativas e as mudanças metodológicas experienciadas ao longo do tempo como ferramenta para validar e reforçar a autoridade dessas ciências.

Temos assim na seleção específica do nosso filme para o ensino de modelos científicos, o estudo das ações e perspectivas da personagem Amélie, que serve como ponte para as ações e perspectivas desse cientista historiador da *Historia Magistra Vitae*, e nesse processo se refina o entendimento do estudante do método científico por trás de determinada narrativa, sua estrutura e objetivo. O filme propicia o acesso facilitado ao que poderia constituir uma difícil introdução verbal ou escrita a conceitos complexos de teoria e metodologia historiográfica, trazendo assim um meio pelo qual engajamos ambas as propostas numa mesma aproximação. O uso do filme aqui descrito serve como exemplo a essa aproximação, e discute as diferentes dimensões pelas quais esse potencial professor poderia engajar uma proposta de

ensino metodológico para a História. As reflexões e propostas aqui averiguadas talvez constituam instrumento densos em demasia para uma apresentação no ensino primário, mas não se apresentam limitantes ao aparelhamento do conceito para turmas do ensino médio, já mais engajadas em conteúdos que demandam reflexão crítica, assim como talvez o fundamental tardio, englobando o oitavo e nono ano, ao critério de quem buscar aplicar a metodologia e com que intenção, tendo-se em mente as diferentes disposições teóricas para diferentes ciências, e mesmo a diversidade de apresentações historiográficas passíveis de serem analisadas e dispostas.

A quem interessar possa, se buscar uma extensão desse conceito para outros métodos científicos e/ou utilizando outras obras fílmicas, recomendo centrar a análise sempre na construção da narrativa a partir de um personagem singular como ponto de partida, pois é nascituro desse jogo de perspectiva, interpretação e opinião que encontramos as raízes da historiografia, e no refino dessa prática a partir do método podemos trabalhar a História moderna. Esse mergulho no audiovisual para estudar teorias em muito pode ilustrar aspectos da historiografia, tanto específicos quanto gerais, ao pretender, por exemplo, discutir a natureza da História Oral, as pretensões de narrativas regionais contra registros de uma administração central, os conflitos das narrativas de testemunho, e muito mais. A questão se resguarda assim ao professor que intentar seguir esse conceito mas buscar em outros passos a ferramenta que ampare suas questões, no processo em que precisará escolher para si uma obra fílmica que sirva aos seus propósitos e propriamente justifique a apresentação dos modelos e métodos científicos que busque ilustrar.

A pesquisa assim conclui, tendo encontrado uma proposta complementar satisfatória à carência imediata do ensino de História, em que, amparada pela articulação do audiovisual em junção à aproximação pelo ensino de modelos e métodos científicos, consegue prover um mecanismo que aprofunda o entendimento dos estudantes que recebem o conhecimento gerado pela ciência cultivada no espaço acadêmico, não apenas como didática, mas como uma introdução à reflexão crítica dos saberes e das ciências.

REFERÊNCIAS

- ABUD, K. M. A construção de uma Didática da História: algumas ideias sobre a utilização de filmes no ensino. **História (São Paulo)**. v. 22, n. 1, p. 183-193, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CARDOSO, O. Para uma definição de Didática da História. **Revista Brasileira de História**. v. 28, n. 55, p. 153-170, jun. 2008.
- CHARTIER, R. Literatura e História. **Topoi (Rio de Janeiro)**. v. 1, n. 1, p. 197-216, dez. 2000
- DINIZ, D.; ARAÚJO, R. da C. Delicadas armadilhas em Le Fabuleix Destin D'Amélie Poulain. **Vernaculum**. v. 4, n. 3, 2012. Disponível em: <http://seer.ucp.br/seer/index.php/vernaculum/article/view/1640/745>. Acesso em: 4 fev. 2021
- FONSECA, S. A pesquisa e a produção de conhecimentos em sala de aula. **Didática e prática de ensino de história: Experiências, reflexões e aprendizados**. 2. ed., p. 117-133, Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004
- GULDI, J.; ARMITAGE, D. **The history manifesto**. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2015.
- HARTOG, François. **Evidencia da historia : o que os historiadores veem**. Belo Horizonte: Authentica Editora, 2011.
- KNAUSS, P. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de história. **Cadernos CEDES**. v. 25, n. 67, p. 279-295, dez. 2005
- KOSELLECK, R. **Futuro passado: Contribuição à semântica dos tempos históricos**. [s.l.] Rio De Janeiro Contraponto Rio De Janeiro Ed. Puc-Rio, 2006.
- LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Rio de Janeiro: Relume Dumara, Cop, 1997
- MELO, Nádia Diniz de; ARAÚJO, Thiago de Freitas Oliveira; MELO, Débora Diniz de. **ReNOVAhistória: A tecnologia aliada à História**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/268109832_RENOVAHISTORIA_A_TECNOLOGIA_ALIADA_A_HISTORIA>. Acesso em: 4 fev. 2021
- MONTEIRO, A. M. F. C. A história ensinada: algumas configurações do saber escolar. **História & Ensino**. v. 9, n. 0, p. 9-35, 28 maio 2003
- NIKITIUK, S. L. **Repensando o Ensino de História**. 4. ed., São Paulo: Cortez, 2001
- O Fabuloso Destino de Amélie Poulain**. Direção de Jean-Pierre Jeunet. Paris: Lumière, 2001. 1 DVD (201 min).

OSCHERWITZ, D. Once Upon a Time that Never Was: Jean-Pierre Jeunet's The Fabulous Destiny of Amelie Poulain. **The French Review**. vol. 84, 2011, Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/296845384_Once_Upon_a_Time_that_Never_Was_Jean-Pierre_Jeunet's_The_Fabulous_Desinty_of_Amelie_Poulain>. Acesso em: 27 fev. 2021.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. O que pode o ensino de História? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90**, v. 15, n. 28, p. 113–128, 13 mar. 2009.

RÜSEN, Jörn. “DIDÁTICA DA HISTÓRIA: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão.” **Práxis Educativa**, vol. 1, no. 2, pp. 7–16, jun. 2006.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência**. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, 2015

WIET, Gaston. **Baghdad : metropolis of the Abbasid caliphate**. Ann Arbor, Mich.: Umi Books On Demand, 1992. Disponível em: <<https://sourcebooks.fordham.edu/med/wiet.asp>>. Acesso em: 28 Jun. 2021.