

O USO DO MATERIAL DIDÁTICO NAS AULAS DE HISTÓRIA – MÚSICA E CINEMA¹

Maria José de Lima Esplicio²

RESUMO

A educação é e sempre foi um desafio para a sociedade. Mas o ato de ensinar pode se tornar um instrumento que mobiliza esta mesma sociedade quando conseguirmos no livrar de ensinar conceitos fora de foco, pois o discurso, na educação contemporânea mudou, mas a prática, de um modo geral, continua a mesma, ou seja, continuamos a ensinar, por exemplo, o conceito de verdade absoluta e que o conhecimento é transmitido por uma autoridade superior ao aluno, que deve aceitá-lo sem questionar. Partindo desta premissa, este artigo propõe a idéia do uso de diferentes instrumentos no ensino da História, que parta do conhecimento prévio para o chamado científico, sem deixar que o primeiro se anule, mas que se complemente. Estes diferentes instrumentos por mim trabalhados foram: o cinema e a música enquanto material didático e sua utilização em sala de aula, mais precisamente nas aulas de História, de uma maneira a levar o aluno à apreensão de um dado conteúdo, e nunca como mero complemento ou “adorno” de uma aula, que o leve a pensar e analisar por si mesmo, fazendo da educação algo questionador e não construtor de sujeitos passivos e conservadores.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de história; cinema; música; documento histórico; produção do conhecimento.

ABSTRACT

The education is and it was always a challenge for the society. But the act to teach can become an instrument that mobilizes this same society when we will be able to get rid of teaching concepts that are out of focus, therefore the speech, in the contemporary education changed, but in practice, in a general way, it continues the same one, that is, we continue to teach, for example, the concept of absolute truth and that the knowledge is transmitted by a superior authority to the pupil, who must

¹ *Artigo científico apresentado à Universidade Estadual de Londrina, como requisito para aprovação no Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação – Paraná, sob a orientação da Professora Maria de Fátima da Cunha.*

² *Professora de História da Escola Estadual Prof. Paulo Mozart Machado – EF, Professora PDE – 2007, Graduada em História pela UEL e Pós-graduada em História também pela UEL.*

accept it without questioning. Leaving of this premise, this article considers the idea of the use of different instruments to teaching History, from the (EMPIRICAL)previous knowledge to that is considered scientific , without the first one be taken as invalid, but understanding the fact that it needs to be complemented. The cinema and music, while resources in History classes, they are not only complement or “ adornment ” of a lesson, but help student in their learning process how to think and to analyze facts making the education process the seeking of the truth by questioning and not a builder of passive and conservative citizens.

KEYWORDS: teaching of History; cinema; music; historical document; knowledge production

Introdução

Para discutirmos o tema *O uso do material didático nas aulas de História – música e cinema*, é imprescindível fazer um debate amplo sobre o ensino de História nas últimas décadas, para chegarmos ao objetivo maior, que é *como o aluno aprende e pode apreender a História*, ou seja, para pensarmos qualquer questão relacionada ao ensino de História hoje em dia, é necessário levar em conta o caminho que percorremos nos últimos vinte e cinco anos, pelo menos.

Na década de 1980, autores como Marcos Silva e Dea Fenelon procuravam demarcar algumas questões importantes para se pensar a História como disciplina e, particularmente, a relação da academia com o ensino de História. Questões como a possibilidade de produção de conhecimento no 1º. e 2º. Graus ganhavam grande relevância.

Particularmente no artigo “Conhecimento Histórico e Ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar”, Kátia Abud aponta essas preocupações sobre a escola como produtora do saber e não reprodutora do mesmo, como se alegava na década de 1970. A autora afirma:

A produção de conhecimento na escola é um tema que se encontra em debate desde a década de 70 (...) Procurava-se fundamentar a negação da fragmentação entre o saber e o fazer que, justificava a divisão existente

ente o trabalho do professor universitário, aquele que sabida, ou seja, que produzia o saber e o trabalho do professor do ensino fundamental e médio, aquele que fazia (...) (ABUD, 1995: 149).

Abud (1995) revisa aquela década e questiona o ensino de História durante a ditadura militar quando a escola é vista como, segundo Althusser, “aparelho ideológico do Estado”.

A partir da análise desses vários autores podemos concluir que a escola “pode” ser um aparelho de reprodução da ideologia dominante, mas que também é um lugar de conflitos pelo qual passam outros agentes que podem propor outros projetos políticos que podem mudar a sociedade. Dependem de várias mediações que atuam dentro da escola como, por exemplo, o professor. Um bom exemplo também é o currículo, que dita a linha de quem está no poder, mas que cabe ao professor a maneira de aplicá-lo. Neste sentido, segundo Abud, o currículo precisa ser visto com cuidado, não tomado como algo “natural”, pois é produzido por alguém, ou seja, precisa ser tomado como um documento histórico e historiográfico.

Ainda para Abud (1995), com a lei 5692/71, retira-se da história seu caráter de ciência e de ferramenta para mudança. Implantam-se os Estudos Sociais, no Ensino fundamental (antigo ginásial) e OSPB (Organização Social e Política do Brasil), no Ensino Médio (antigo 2º grau). A história passa a ser vista como algo descartável enquanto disciplina, com resquícios desta idéia ainda hoje.

A educação, a partir do golpe militar de 1964, esteve voltada para a Segurança Nacional. Os conteúdos da disciplina de história foram reformulados visando a “pregação” da ideologia do Estado militar.

Na década de 70 do século XX, o programa curricular foi reformulado por professores universitários que, segundo os órgãos do Estado ligados à educação, tinham capacitação nas suas áreas específicas. Pela lei 5692/71, aos professores de 1º e 2º graus (hoje, Ensinos fundamental e médio),

coube a tarefa de acatar o programa, deixando explícito que o papel da escola era de uma mera reprodutora do saber, que repassaria a seus alunos a concepção de mundo do ponto de vista da classe dominante. Com o grande número de matrículas nas universidades, estas não tiveram como abrigar todos os novos alunos, criando, para este fim, as faculdades isoladas e as universidades privadas, bem como os cursos de licenciaturas curtas, que “despejavam” professores, que acabavam por receber má-qualificação para ingressarem no mercado de trabalho, mas que eram, ao mesmo tempo, uma mão-de-obra lucrativa às instituições públicas, além de “qualificados” do ponto de vista de “repassadores” da ideologia estatal vigente.

Os livros didáticos, nesta mesma década de 1970, passaram a ser mercadorias altamente lucrativas. Seu conteúdo seguia a proposta curricular e, seus autores e muitas editoras, chegaram a editá-los com o manual do professor (como acontece ainda hoje, em muitos casos), contendo resoluções dos exercícios, além de conterem também o programa curricular para o ano todo ou bimestre.

Muitas destas editoras aliaram-se ao Estado na divulgação dos livros didáticos, onde não apresentavam propostas ou questões para reflexão, procuravam simplificar enormemente um conhecimento cada vez mais complexo, transmitindo uma cultura homogeneizada que não se adaptava aos diferentes contextos socioculturais.

Nesta perspectiva, para Kátia Abud (1995), nos anos 1980, como resposta à lei 5692/71, tenta-se mudar a maneira de trabalhar o ensino da história, que passa a ser realizado através de eixos temáticos, com a finalidade de se alterar a forma “tradicional” de se ensinar história, que ainda era comum na maioria das escolas.

Entre outras coisas pretendia-se mudar a forma de se trabalhar a cronologia: da forma linear da linha do tempo para os chamados eixos temáticos que pretendiam partir do presente do aluno para outras temporalidades. Mas, com isso,

ainda segundo Abud (1995), caiu-se em outro equívoco: o ensino da história saiu do passado para trabalhar somente o presente, sem que houvesse um elo entre os tempos.

Um outro material bibliográfico que traz essa preocupação, de pensar a produção do conhecimento e o ensino de história, é “O papel dos mediadores culturais e a ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos” de Lana Mara C. Siman (2004). Este artigo segue a mesma linha discussão de Kátia Abud, afirmando e enfatizando que a escola, o ensino fundamental e médio são espaços de produção do saber. Um outro dado apontado por Siman funda-se no tipo de preocupação presente no momento de produção de seu texto que consiste na necessidade de identificação de como se dá essa produção do conhecimento pelo aluno, analisando uma experiência em sala de aula em que autora nos mostra como trabalhar a História com crianças e adolescentes. Para Siman, há uma apropriação do saber por parte do aluno, que o reelabora e resignifica o conhecimento apreendido.

Siman (2004) destaca ainda a importância dos mediadores na produção do conhecimento, que deve trabalhar documentos para que o aluno aprenda conceitos, e proporcionar um diálogo com o outro, onde este deve colocar-se como sujeito em uma determinada época, ou seja, pensar a partir do outro.

O papel do mediador (o professor, por exemplo) para Lana Mara Siman (2004), é o de desenvolver o potencial que o aluno já possui. Para tanto, deve-se usar materiais que propiciem a produção do conhecimento histórico por parte do aluno, sempre através do diálogo e, assim, levá-lo a perceber a temporalidade (mudanças e permanências), e incentivá-lo a pensar. Deste modo, professor e aluno dialogam e usam conhecimentos já existentes para produzir um novo conhecimento, e pensar a relação com o mundo e com o outro. É assim que o

aluno passa a perceber que existem tempos históricos coexistindo, mesmo que com um novo significado.

Marlene Cainelli (2005) em seu artigo “Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no ensino fundamental”, nos conduz para uma perspectiva muito atual relativa à produção do conhecimento: é possível a produção do conhecimento por parte de alunos nas primeiras séries iniciais? A autora reforça a discussão de Kátia Abud e Lana Mara Siman sobre a sala de aula como sendo o lugar de produção de conhecimento, quando expõe sua experiência de como ensinar História nas séries iniciais.

A partir da experiência em uma sala de aula de 2ª série do Ensino fundamental, acompanhada por Cainelli até a 4ª série, pôde-se perceber que, para a criança, a ‘História’ é uma narrativa, e o ‘Tempo’, possível de ser apreendido de uma outra forma. A criança tem idéia do que é passado e presente, mas não trabalha a temporalidade cronológica da mesma forma que o adulto. Para a criança, a temporalidade cronológica é desprezada.

No entanto, segundo Cainelli o importante é que ela saiba que o passado é um tempo diferente de seu tempo, e que consiga trabalhar uma “reconstrução” do passado.

Cainelli nos demonstra ainda, que é sim possível, para a criança, fazer pesquisa e produzir conhecimento, mas de maneira diferente, já que ela lida com conceitos como o ‘tempo’ e a ‘história’ de um modo peculiar.

A autora termina sua exposição afirmando que, hoje, para que a produção do conhecimento histórico se efetive, é necessário que o aluno aprenda.

O objetivo das três autoras é provar que a escola é um espaço de produção do conhecimento, e que a criança é capaz de produzir conhecimento, quebrando, de uma vez por todas, com a idéia de que as universidades produzem

saber, e as escolas o repassam, e de que o ensino da História, embora complexo, é capaz de ser apreendido pelas crianças desde as séries iniciais.

Segundo Circe Bittencourt (2004) aponta que é necessário ligar os fatos a temas e aos sujeitos que o produziram, e analisá-los através da utilização de conceitos. Estes conceitos sempre foram considerados abstratos demais para o entendimento de crianças em determinadas faixas etárias pela pedagogia construtivista de Piaget e que, ainda hoje, serve de base para a construção de currículos.

Já, Vygotsky (*apud* BITTENCOURT, 2004: 184-185) critica a teoria piagetiana quando afirma que há uma interferência mútua entre os conceitos espontâneos e os científicos, ou seja, não há a necessidade, segundo ele, do desaparecimento do primeiro para que surja o segundo, como dizia Piaget. Somente a modificação dos conhecimentos adquiridos anteriormente, e que a apreensão dos conceitos sociais não dependem apenas da maturidade biológica, mas principalmente, das dimensões históricas e culturais criadas, bem como da capacidade de compartilhar com seu grupo social as suas experiências e emoções. Pois, ainda segundo Vygotsky, é pela comunicação social que o ser humano desenvolve conceitos, ou seja, através do entendimento das palavras. Assim sendo, é fundamental o papel da escola na elaboração de conceitos, que só são adquiridos através de uma aprendizagem organizada e sistematizada.

Não se podem ignorar os conceitos espontâneos das crianças, mas estabelecer relações entre o que o aluno já sabe e o que é proposto na escola, pois segundo Paulo Freire (*apud* BITTENCOURT, 2004: 190-191), é necessária a “leitura de mundo” que o aluno possui, cuidando para que não haja, por parte do educador, um “preconceito” sobre os conceitos adquiridos, principalmente porque eles vêm, muitas vezes, permeados de ideologias.

Noções e conceitos devem ser muito bem explicados para que seu uso seja correto, pois eles podem assumir significados diferentes de época para época, podendo perder seu sentido histórico se empregado de forma atemporal.

Segundo Pilar Maestro, (*apud* BITTENCOURT, 2004: 197), a teoria piagetiana cristalizou a idéia de “aprender a aprender”, lema construído pela Escola Nova, que retoma as teorias do Construtivismo, em que se passa a negar o papel do professor, desvaloriza o saber construído historicamente, prega a pedagogia não diretiva e anula qualquer projeto de educação crítica à sociedade capitalista.

Para Circe Bittencourt, tanto para a pesquisa quanto para o ensino da História, “noções de tempo histórico e de espaço são fundamentais”, e muitas ciências se ocupam em entender o tempo em suas diversas categorias, pois através dele pode-se perceber o lugar que o homem ocupa na História, bem como, “o poder e os limites de sua atuação em suas relações com o ‘tempo da natureza’”.

Os historiadores, além de situar as ações do homem no tempo, devem situá-las no espaço através de localização de sociedades e verificação das mudanças na ocupação, bem como a interferência mútua que há entre o espaço e as ações dos homens, pois a memorização de datas deve ser acompanhada de uma reflexão sobre o seu significado. Portanto, deve-se também ter cuidado com as linhas do tempo, se o que se pretende dos alunos é o domínio da noção do tempo histórico.

O importante é dar ao aluno a possibilidade de refletir sobre o presente por meio do estudo do passado, para que ele possa dimensionar o hoje em extensões de tempo.

Nesta mesma direção podemos observar através da experiência vivida na Inglaterra por Peter Lee (*apud* BARCA, 2001) em que o pesquisador deixa claro que é necessário que se fale em situações específicas do passado e interpretá-las já que, para as crianças, só é verdade o que está escrito e

testemunhado. Portanto, para Lee, o professor não deve usar somente conceitos substantivos (que se referem aos conteúdos de História), mas também conceitos de segunda ordem (que se referem à natureza da História), pois é este último que dá consistência à disciplina. É por isso que se torna importante investigar as idéias que as crianças possuem sobre determinados conceitos.

Isabel Barca (2001: 30-31), seguindo as pistas de Peter Lee, verifica que os jovens necessitam exercitar o pensamento crítico e que, para tanto, o professor deve trabalhar de maneira que este não veja o passado apenas como uma opinião pessoal ou um ponto de vista. Assim sendo, em nossas aulas devemos saber explorar o critério da consistência, distinguindo dois níveis de interpretação histórica: descrição de acontecimentos simples, que necessita somente de confirmação ou negação, e a exploração dos fatos que, além de confirmação/negação, necessita de uma apresentação plausível, ou seja, o critério de verdadeiro ou falso não basta.

Seguindo o mesmo molde dos autores acima citados, Maria do Céu de Melo (2001: 52), através de uma investigação realizada com alunos portugueses conclui que os professores devem investigar os conhecimentos tácitos dos alunos antes de trabalhar um determinado conteúdo. Mas este deve ser somente o primeiro passo, devendo também, propor tarefas que levem os alunos a terem consciência de seu saber, e saibam confrontar este saber com os adquiridos posteriormente. Só assim haverá contribuição para mudanças no modo dos alunos resolverem situações problemas, tanto na escola, como na vida.

Os profissionais de História sabem que há muito mais na História e na educação histórica do que simplesmente a busca do conhecimento passado, mas muitas vezes, não sabem o que lembrar, o que recordar.

Segundo Peter Lee (2006), em “Em direção a um conceito de literacia histórica”, estamos apenas começando a pensar sobre o que realmente

queremos que os nossos alunos conheçam. Mas, o que ensinamos muitas vezes consiste apenas em narrativas históricas orientadas por pesquisas, quando a História deve ser uma parte da vida dos alunos, ou seja, a História deve fornecer o conhecimento de nossa identidade. Devemos levar o aluno a entender que a História não é meramente uma cópia do passado. Se assim não for, todos os conhecimentos do passado adquiridos em sala de aula serão inúteis.

Outro ponto importante, ainda segundo Peter Lee (2006), é que, na maioria das vezes, o professor de História não leva em consideração os conceitos trazidos pelos alunos. Estes “pré-conceitos”, segundo Lee, devem ser bem trabalhados para que os alunos não optem por voltar a eles e nem vejam o passado como algo permanente, como uma verdade imutável. Para que isto não ocorra, o professor deve saber argumentar para que a História faça sentido para os alunos.

É importante considerar também, a leitura que o aluno traz e faz, pois um texto, segundo Roque Moraes (2003: 193) em “Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva”, permite variadas leituras e deve se levar em conta, tanto as intenções de quem escreve como as referências trazidas por eles sobre o assunto que se está lendo. Ou seja, não existe uma leitura única visto que, partindo deste pressuposto, um mesmo texto pode ter várias significações, diferentes sentidos, dependendo de quem escreve como de quem lê.

Assim sendo, leitores diferentes podem fazer uma mesma leitura de um determinado texto, o que Roque Moraes (2003: 193) denomina de “leituras do manifesto ou explícito”. Mas esta leitura pode também, não ser assim tão facilmente compartilhada, visto que a leitura e a interpretação, sempre são realizadas a partir dos conhecimentos prévios.

Dar significados à leitura torna-se importante para o trabalho por mim realizado, pois, tanto as canções quanto o cinema nos remete a diferentes leituras, haja vista que nos mostram uma verdade que não representa a real já que

ambos estão carregados da ideologia de quem os produziu e pode alcançar outros significados, dependendo da interpretação de que os vê ou ouve.

Partindo deste pressuposto, realizei minha implementação junto aos professores e alunos de duas turmas de sétimas séries e de uma turma de oitava série da Escola Estadual Professor Paulo Mozart Machado – EF, do município de Uraí – Paraná.

Assim, concordamos com Circe Bittencourt (2004: 197) quando esta afirma que, hoje, diferentemente do que se pensava na década de 1990, o foco da produção cultural é o aluno e, para tanto, é necessário que o professor saiba como partir de seu conhecimento prévio, ou seja, de seus conceitos espontâneos para que ele atinja o conhecimento científico. Para tanto, faz-se necessário que o professor parta do agora, do presente para que o aluno possa entender o passado, do menos complexo para problemas de maior complexidade como, por exemplo, o trabalho documental através da análise musical.

Neste sentido, entendemos necessário discutirmos também o uso da canção como fonte histórica, em especial em um momento em que as imagens e sons estão cada vez mais sofisticados e as fontes audiovisuais e musicais ganham espaço na pesquisa histórica. Do ponto de vista metodológico, estas fontes são, muitas vezes, vistas como primárias e desafiadoras. No entanto, na maioria das vezes, são tomadas como testemunhos diretos da história. Segundo Pinsky (2005: 236), em “Fontes Históricas”, *devemos perceber as fontes audiovisuais e musicais em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos.*

Tanto o documento audiovisual (cinema, televisão, vídeo e iconografia), quanto o musical possuem a mesma natureza que um texto escrito, por isso mesmo, corre-se o risco de analisá-los enquanto verdades absolutas e não como as interpretações que elas podem ensejar.

Ainda segundo Pinsky (2005), o grande desafio para quem deseja trabalhar a música como documento histórico é que praticamente não existe uma política de preservação dos fonogramas. O que não foi perdido encontra-se, geralmente, nas mãos de colecionadores particulares, o que dificulta a pesquisa, principalmente no que diz respeito à música popular. Muitas matrizes originais das décadas de 1950/60 foram destruídas, causando uma lacuna de importantes informações.

Valendo-se ainda de Pinsky (2005), para uma análise musical, o historiador deve ficar atento à ficha técnica da fonte, como por exemplo, forma/gênero (canção/samba); suporte (fonograma); origem (país/estúdio); duração; data (gravação e publicação); autoria (compositor/ intérpretes/ músicos); acervos.

No caso da pesquisa histórica, o sentido sociocultural, ideológico e histórico da música, *permite situar uma canção objeto da cultura, não isolando aspectos literários, lingüísticos ou tecnológicos que podem ser muito importantes em outras áreas de pesquisa.* (PINSKY, 2005: 271).

As linguagens alternativas exigem uma didática própria para serem exploradas nas aulas de História. Para que a aprendizagem seja efetiva, é necessário, segundo Jean Peyrot,

que o aluno passe por uma elaboração de operações mentais para que seja capaz de transmitir uma memória coletiva, formar capacidade de julgar, analisar uma situação e formar a consciência política como instrumento de conexão social. (apud ABUD, 2005: 311).

As letras das canções são produções não intencionais que, utilizadas para uma finalidade pedagógica, transformam-se em instrumentos para o desenvolvimento de conceitos na aula de História. Devemos assim, nos atentar para

o fato de que elas são apenas representações que identificam a maneira como, em lugares e tempos diferentes, uma realidade social é pensada e construída.

Percebemos que em muitos livros didáticos, as letras de canções são utilizadas para ilustrar conteúdos, sem levar em conta as simbologias e linguagens figurativas nelas presente. Portanto, o professor deve usar os diferentes temas musicais para organizar novos roteiros de organização dos conteúdos, inovando propostas exclusivamente cronológicas tão presentes em nossos livros didáticos. Deste modo, o trabalho com canções e músicas populares alcançará seu objetivo, que é auxiliar o aluno na construção do conhecimento histórico através do uso de diferentes documentos comumente utilizados nas aulas de História.

Para que este tipo de documento seja efetivamente analisado, é necessário que haja uma relação entre o texto e o contexto do mesmo. Para tanto, é salutar que se consiga alcançar o sentido da canção, e a maneira como ela está inserida na sociedade e na história.

Segundo Marcos Napolitano (2002), quando se tem em mente uma canção específica, quase nunca nos preocupamos com a versão dela, e sua situação social específica. É necessário, portanto, que se identifique a gravação da época que se pretende analisar, localizar o veículo (rádio, TV) que fez com que a canção se tornasse conhecida, e mapear o espaço (social e cultural) de sua criação. Além disso, é necessário articular ao contexto histórico, os agentes formadores do gosto musical de uma determinada sociedade, pois isto é o que leva ao consumo. Outro cuidado que se deve ter ao analisar uma canção é o uso de conceitos (passado, herança cultural e tradição), já que estes são freqüentemente refeitos; é necessário que se atente para os aspectos descontínuos da história como, por exemplo, a cultura política e musical de uma determinada época, e sua influência no mundo musical.

Ainda, conforme aponta Napolitano (2002), deve-se também atentar para o fato de que a escolha de uma canção deve ser coerente com os objetivos da pesquisa, ou seja, ir além das preferências musicais já que, mesmo achando que uma música não tenha sentido estético ou sociológico, ela pode revelar aspectos de fundamental relevância da época estudada. Muitas vezes a importância social da música está no modo como ela relaciona a mensagem verbal com a poesia musical, pois ela, enquanto texto, faz funcionar os parâmetros poéticos (letra) e os musicais (música) que, isolados, não revelam a experiência do ouvinte e o sentido da canção. O que não se pode esquecer, é que a música brasileira constitui um grande patrimônio histórico e cultural que contribui para a cultura da humanidade; é coisa que tem que ser levada a sério e, mesmo assim, as ciências humanas, só muito recentemente a têm estudado de forma mais sistemática.

Igualmente, Antonio Rocha (1993) em “O filme – um recurso didático no ensino da História” expõe que o Cinema, nos dias de hoje é, notoriamente, uma grande explosão cultural que cria uma nova sensibilidade e, neste caminho, muitos professores, principalmente os de História, buscam espaço para que ele se torne um processo da educação, já que há grande quantidade de filmes que tratam de temas históricos e, também, pela falta de material didático nesta área. Assim sendo, o filme histórico pode ser usado como suporte aos professores de História.

Ainda segundo o autor acima citado (ROCHA, 1993), há que se tomar cuidado ao trabalhar com este tipo de documento já que muitos usam o passado como palco de encenação e, outros ainda, como uma reconstituição histórica. O cuidado baseia-se, neste caso, em deixar claro ao aluno, que o filme é apenas uma representação da realidade já que nenhum deles é neutro, isto é, tanto o autor quanto o diretor possuem uma ideologia, que interfere na realidade do receptor. Muitas vezes o filme serve também como instrumento político, vide cinema

soviético pós-Revolução de 1917, o cinema nazista e o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) no Brasil.

Mas, com o devido cuidado, o filme pode se tornar em importante documento para o historiador para, não só compreender a obra em si, como também para a compreensão da realidade representada. Mas este não deve ser o único documento trabalhado pelo historiador. Este deve ser complementado com outras informações, principalmente por não ter compromisso com a realidade, já que se trata de uma forma de arte.

Cabe ressaltar que um problema no uso do cinema enquanto documento histórico é que, às vezes, alguns professores o usam como ilustração somente. Neste caso, a História perde sua cientificidade, o Cinema, a sua condição de arte, e o Ensino/Educação também perde, por privar o aluno do conhecimento.

Segundo Serlei Ranzi,

para que o cinema não seja apenas mais um instrumento de entretenimento e passe a ser um trabalho de reflexão, é necessário que o professor parta de um problema e questione o filme do mesmo modo como se questiona outros documentos que se utiliza no ensino da História. (2002: 185-186).

Assim sendo, ainda na perspectiva da autora, nota-se que o uso do Cinema nas aulas de História não é uma tarefa fácil, haja vista que exige pesquisa para ligar o filme ao contexto histórico no qual foi realizado, saber que este é um documento contemporâneo que permite ao aluno aproximar-se do passado de um modo diferente, e que abre espaço para a reflexão. Para tanto, este só pode/deve ser usado em contra-turno para que se possa discutir com os alunos antes, durante e depois da sessão toda a gama de informações contida na obra cinematográfica, salvo nos casos de curtas-metragens e documentários, que podem ser levados para a sala, em aulas geminadas.

O Projeto

A implementação do projeto na Escola Estadual Professor Paulo Mozart Machado – EF, de Uraí, foi executada, primeiramente, através de uma ‘Oficina’ promovida junto a alguns professores interessados neste tipo de material didático, não só da área de História, mas de outras áreas afins. A aplicação para os professores deu-se, de início, com um questionário para conhecer como era o trabalho deles em sala de aula, se eles empregavam este tipo de material e como o faziam e, no caso de professores de outras áreas, como viam a relação de suas disciplinas com a de História. Observando atentamente, surpreendentemente esta não deu grandes resultados, já que o interesse dos professores foi se desnudando a partir do momento em a oficina teria que ser implementada por eles junto às suas turmas, adaptando a mesma para suas disciplinas o assunto trabalhado. Todos acharam que demandaria muito tempo e disponibilidade, principalmente quando se referia aos filmes.

Em segundo lugar, o projeto foi lido e analisado pelos professores participantes do GTR (Grupo de Trabalho em Rede). Alguns deles se propuseram a fazer adaptações e aplicar junto aos alunos. Foi uma forma de contribuição ao projeto, mas com algumas falhas quanto ao entendimento do mesmo, quanto às adaptações necessárias, já que a grande parte dos professores era da área de Artes e tiveram algumas dificuldades em realizar a interdisciplinaridade.

Por último, já que os professores do GTR haviam aplicado o projeto trabalhando somente com as canções, resolvi então, aplicá-lo em duas salas de sétimas séries (A e B), desta vez utilizando o cinema, visto que o assunto trabalhado, Revolução Industrial permitia seu uso através do filme “Tempos Modernos” de Charles Chaplin, uma obra que possui uma série de características que o tornam imortal, com sua linguagem (inovadora, elaborada, provocativa,

sedimentada, que atinge a todos, que está sempre em dia mesmo muito depois de produzida), a forma (esteticamente renovadora, revolucionária, que fala e atinge todos os sentidos) e o conteúdo (idéias, conceitos, propostas, teses - todas a nos fazer pensar, refletir).

Antes de iniciar o assunto, apliquei dois instrumentos de investigação do conhecimento prévio. E neste momento é importante fazer uma reflexão sobre a questão da aprendizagem significativa que almejamos com o uso da aplicação do instrumento de investigação do conhecimento prévio dos alunos. Isto nos leva à reflexão feita por Marcos Antonio Moreira (2000) sobre a aprendizagem significativa, que nada mais é do que a interação entre o novo conhecimento e aquele que o aluno traz consigo. Através desta interação, o conhecimento escolar ganha significado e o conhecimento prévio se torna mais rico, tornando o aprendizado menos complexo, pois, aprendemos melhor a partir do que já conhecemos. Mas, para tanto, é necessário mudar o foco do conhecimento porque, muitas vezes, o professor “repassa” conteúdos e conceitos errôneos como o da “verdade absoluta”. Para que isto seja possível, necessário se faz a mudança a partir de nós mesmos. Nós, e não só os alunos, devemos aprender a ensinar e aprender ao ensinar, destruindo o mito das verdades e certezas absolutas .

Retomando aos instrumentos investigação do conhecimento prévio aplicados, o primeiro utilizado foi para saber como alunos percebiam o estudo da História, e outro para saber o que eles tinham em mente sobre o ‘conceito de trabalho’ antes, durante e depois da Revolução Industrial. Tive como intenção, de início, identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre História e sobre o tema a ser trabalhado em sala para, a partir desta verificação, realizar a intervenção junto aos alunos.

A partir da verificação das idéias dos alunos sobre o assunto a ser trabalhado é que planejei minhas aulas. Notei que seria imperioso retomar o

conceito de “Capitalismo”, pois muitos já haviam esquecido o conceito trabalhado no ano anterior. Para tanto, além de explanação sobre aquele conceito, em um dia de aula geminada, exibi o documentário “Ilha das Flores” de Jorge Furtado, que coloca em pauta a discussão acerca da pobreza, da fome e da exclusão social. Após discussão sobre o filme, informei aos alunos alguns passos a serem pesquisados para nova discussão:

- *Quais são, segundo a Constituição, os direitos garantidos a todos os cidadãos, inclusive aos moradores da Ilha das Flores, e que lhes foram negados?*
- *O que é IDH (Índice de Desenvolvimento Humano)?*
- *Há alguma política que tenta solucionar o problema da miséria no país?*
- *Qual a opinião de cada um sobre as medidas a serem tomadas para diminuir a miséria?*
- *Qual o papel da educação neste mesmo processo?*

Só a partir deste momento é que entrei no assunto Revolução Industrial, propriamente dito. Foi utilizado o livro didático (PROJETO ARARIBÁ, 2006) e textos complementares sobre o tema trabalho, tanto o masculino, como o feminino e o infantil, bem como análise de documentos da época. Em contraponto, exibi o filme “Tempos Modernos”, que para uma abrangência maior, além da sinopse e de passos para posterior análise e relatório do mesmo, realizei também uma ligeira explanação e, nos momentos que julguei oportuno, fiz paradas estratégicas para discussão. Os passos foram:

- *A contribuição do trabalho mecanicista para a desumanização do trabalhador;*
- *O operário visto como ser humano e não objeto;*
- *A degradação do homem através do desemprego;*
- *A revolta causada pela injustiça;*
- *A realização pessoal através da formação da família.*

Em momento posterior, apliquei novamente o instrumento de investigação para saber como a intervenção em sala havia interferido nos conhecimentos dos alunos. O resultado foi gratificante, vejamos:

Dos 74 alunos de duas sétimas séries, a grande maioria acha que é importante o conhecimento histórico; que é uma matéria importante porque nos proporciona um conhecimento sobre a vida, apesar de ser um pouco complexo já que, quanto mais aprendemos, mais descobrimos que há muito a ser aprendido. Um exemplo é o aluno R.S.A. (13 anos):

“não existe matéria difícil, que tudo depende do interesse do aluno, mas que seria mais interessante se pudéssemos conhecer os lugares que se transformaram em História”.

Um outro exemplo é da aluna A.A.K. (12 anos), que considera:

“a História muito interessante pois permite que ela “viaje” e conheça o passado; que basta interesse para entendê-la”.

Foram poucos os que disseram não gostar de História por não entendê-la e vê-la somente como um estudo do passado.

Quando foi perguntado sobre a Revolução Industrial e sua forma de trabalho, de um modo geral, demonstraram grande entendimento sobre o assunto mesmo antes de o ser trabalhado, por já terem “ouvido falar”. Souberam responder o que foi, onde ocorreu, bem como a forma de trabalho, diferenciando-o de hoje. Para a aluna M.C.P. (12 anos):

“a mão-de-obra foi ficando barata durante a Revolução Industrial, pelo fato de que a máquina passou a produzir mais que o homem”.

Já a aluna D.L.B. (12 anos), achava que:

“antes de trabalhado o assunto, que era apenas uma “revolta das máquinas” e não tinha certeza se havia se iniciado nos Estados Unidos ou na Inglaterra mas, depois, passou a entendê-la como uma consolidação do Capitalismo”.

Para o aluno A.P.R.F. (13 anos), a Revolução Industrial “se tratava da urbanização europeia através das máquinas”. Depois passou a entendê-la como:

“um movimento industrial que mudou o sistema de produção; que durante o processo em discussão, o trabalho era muito pesado e pouco valorizado e foi isto que mudou, pois hoje o trabalho é mais valorizado com respeito aos direitos dos trabalhadores”.

A Revolução Industrial e o trabalho, para o aluno G.M.N.T. (12 anos), foi:

“um processo muito ruim, principalmente para as mulheres e crianças e ainda havia muita desigualdade social porque não havia um salário exato mas hoje, há salário e bem menos horas de serviço”.

Para a implementação, usando como material didático a canção durante o regime militar, entrei em acordo com outra professora de História, pois não tenho, neste ano de 2008, turmas de oitavas séries. Este trabalho foi realizado, portanto, em oito aulas, e numa turma de outro professor, no dia em que ficou definido pelo NRE e pela escola, como o dia dedicado ao PDE, que correspondia às segundas-feiras de cada semana. A sala em questão foi a 8ª série, turma A, uma sala, no geral, bastante passiva, na qual apenas 23 alunos responderam ao roteiro de investigação sobre o conhecimento prévio e ao roteiro de investigação do conhecimento posterior, uma vez que é uma sala faltosa, pois faz parte dela um grande número de alunos residentes na zona rural do município, e acabam não comparecendo à escola em dias chuvosos, e isto terminou por reduzir o montante de nossos resultados. Houve também a questão de que, por não ser uma turma em que eu era a professora regente, acabou não havendo um trabalho contínuo sobre conceitos.

Destes 23 alunos, quando perguntados sobre a disciplina de História:

- 15 responderam gostar da matéria, pois se estuda sobre a vida de importantes personalidades e acontecimentos, por ser fácil e interessante e porque enriquece a cultura e o conhecimento.
- 4 alunos disseram que gostam de História, às vezes por haver muitos nomes e datas, por ter assuntos complicados e, como fica falando só de passado, se torna difícil e desanimadora.
- E os 4 alunos restantes disseram não gostar de História por ser uma disciplina complicada, difícil e, por isto mesmo, não entendem praticamente nada.

No levantamento feito, a partir da aplicação do instrumento de investigação sobre o conhecimento prévio, acerca do que os alunos achavam o que fosse uma 'ditadura', tivemos às seguintes respostas:

- 17 alunos não souberam responder, muito embora já tivessem estudado o período do Estado Novo.
- 6 alunos responderam de formas variadas: um disse que ouviu dizer que foi um período em que militares governaram o Brasil, e os demais confundiram com leis rígidas e um relacionou à Getúlio Vargas.

Este questionário foi aplicado no primeiro dia de aula com esta 8ª série. Após este primeiro contato, passei a trabalhar o tema Ditadura Militar e, junto com as explanações, em um momento oportuno, introduzi as músicas por mim escolhidas, sempre seguindo determinados passos e observando alguns cuidados como:

- O contexto no qual a canção foi produzida;
- A Autoria, a data de produção e quem a canta/cantava;
- A recepção no momento em que foi produzida;
- Como foi veiculada.

A canção tem uma dupla natureza: verbal e musical, que só devem ser separadas para fins didáticos. Ou seja, no momento de se trabalhar com ela, deve-se tentar, ao menos, não se deter apenas na parte poética, isto é, na letra. Outros elementos como ritmo, arranjo e os sentimentos que a sonoridade provoca nos sentimentos do ouvinte, devem ser levados em conta.

Em MPB, foi trabalhada a canção “Pra não dizer que não falei das flores” de Geraldo Vandré:

*Caminhando e cantando
E seguindo a canção
Somos todos iguais
Braços dados ou não
Nas escolas, nas ruas
Campos, construções
Caminhando e cantando
E seguindo a canção...*

Vem, vamos embora...

*Pelos campos a fome
Em grandes plantações
Pelas ruas marchando
Indecisos cordões
Ainda fazem da flor
Seu mais forte refrão
E acreditam nas flores
Vencendo o canhão...*

Vem, vamos embora... (...)

O que se deve saber:

1. *Festival da Record (Maracanãzinho).*
2. *Público universitário (não representava o Brasil real).*
3. *1968: Brasil = esquerda dividida (via direta – luta armada, guerrilha; e via pacífica).*
4. *Vandré: via direta – crítica à facção pacífica (acreditam nas flores vencendo canhão); posição: ‘vem vamos embora, que esperar não é saber’.*
5. *Melodia: Marcha militar (bumbo marcando a marcha de soldados).*

6. *Letra: convocação; chamado para luta; conotação esquerdista, basicamente comunista; proposta de novos soldados para uma nova revolução.*
7. *Conhecimento: Simone – interpretação que ganha maior conotação; a luta dos metalúrgicos no ABC; e o nascimento do PT (virando hino).*

Após a execução da música foi feita uma discussão em que se relacionou o tema proposto à canção, e ainda, junto aos alunos, foi sugerida e realizada a análise da letra e da melodia de “Pra não dizer que não falei das flores”, na seqüência solicitei também que pesquisassem os fatos do ano de 1968 e a vida de Geraldo Vandré para posterior debate, o qual foi realizado em um novo encontro. Neste dia, pedi que, agora munidos de mais informações, fizessem a análise sozinhos, seguindo alguns passos:

Roteiro para análise das músicas:

- *O que o título da canção sugere ou quer dizer?*
- *O que vocês acham que o compositor quis dizer com esta canção?*
- *Por que a canção foi censurada?*
- *O que estava acontecendo no ano em que ela foi composta?*
- *Quando ouviram a canção pela primeira vez?*
- *Relacione a canção aos acontecimentos de 1968, ao nascimento do Partido dos Trabalhadores e à propaganda do PROUNI.*

Seguindo sempre este mesmo esquema, trabalhei enfatizando o Movimento Tropicalista, com a canção “Enquanto o seu lobo não vem”, de Caetano

Veloso, e ainda, dentro do estilo “Cafona”, a canção “Vou tirar você desse lugar”, de Odair José:

ENQUANTO O SEU LOBO NÃO VEM

Caetano Veloso

*Vamos passear na floresta escondida meu amor
Vamos passear na avenida
Vamos passear nas veredas, no alto meu amor
Há uma cordilheira sob o asfalto
A Estação Primeira de Mangueira passa em ruas largas
Passa por debaixo da Avenida Presidente Vargas
Presidente Vargas, presidente Vargas
Vamos passear nos Estados Unidos do Brasil
Vamos passear escondidos
(fundo; Hino Internacional Comunista)*

O que se deve saber:

1. *Festival da Record (Maracanãzinho);*
2. *Composição: 1968.*
3. *Projeto de sociedade alternativa (outra proposta de esquerda);*
4. *Crítica à direita e à esquerda de Vandrê;*
5. *Proposta: guerrilha através da arte; sobreposição de sons
(berimbau/clarins);*

VOU TIRAR VOCÊ DESSE LUGAR

Odair José

*Olha, a primeira vez em que eu estive aqui
Foi só para distrair. Eu vim apenas ver, amor
Olha, foi então que eu lhe conheci.
Naquela noite fria, nos seus braços, os meus problemas eu
esqueci.*

Eu vou tirar você desse lugar

*Eu vou levar você pra ficar comigo
E não interessa o que os outros vão pensar. (bis)*

O que se deve saber:

1. *Composição: 1973;*
2. *Censurada pelo comportamento social;*
3. *Censurada também pelo público intelectual e de esquerda (contradição);*

Estas músicas foram analisadas pelos alunos, seguindo os mesmos passos da primeira, mas desta vez, eles as fizeram sozinhos.

Em um momento posterior, voltei a entregar o roteiro de investigação para saber se algo havia mudado e o que havia transformado quanto à idéia e ao conhecimento dos alunos. Estes foram os resultados:

Agora, do universo dos 23 alunos:

- 20 alunos disseram gostar de História, pois viram que a disciplina pode se tornar interessante e bem menos complicada.
- 1 aluno disse que passou a gostar um pouco;
- e 2 alunos continuaram a não gostar e achar complicada a disciplina.

Quando perguntado sobre a ditadura:

- 2 alunos demonstraram não haver compreendido muito bem o assunto, respondendo ser uma época de muito poder e que o Legislativo e o Judiciário ficava no poder Executivo;
- 1 aluno não respondeu;

- 17 responderam ser o período em que os militares governaram o Brasil e que este período se estendeu de 1964 a 1985.
- Os outros 3 alunos deram respostas mais bem elaboradas:

A aluna D.S.R. Respondeu ser a ditadura

“um período da política brasileira que se caracterizou pela falta de democracia, pela censura, perseguição e repressão”.

A aluna C.J.S. disse

“ser um regime político em que o governante não responde às leis e não tem legitimidade dada pela escolha popular”,

E o aluno G.Z., que

“é um regime onde as pessoas não tem liberdade e não podem escolher seus representantes”.

A proposta por mim realizada, além de trabalhar com música e cinema como fonte documental para a História, tinha também como objetivo verificar a possibilidade de construção de uma aprendizagem significativa, que para Moreira (200: 3) é a *“interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio”*. Para Peter Lee (2006) este conceito é o aprendizado da História através do uso da evidência e da indagação, para que se proporcione o que Rüsen (2006) chama de *“consciência histórica”*.

Conclusão

O objetivo deste trabalho foi o de instrumentalizar alunos e professores para que ajam na sociedade e na escola como cidadãos pensantes, críticos, olhando especialmente para a escola, não como uma mera reprodutora de conhecimentos, mas sendo um espaço de discussão e de produção de conhecimentos, para por um fim à máxima do senso comum, de que só as universidades podem produzir o saber.

O resultado do trabalho de implementação foi além do que se esperava num dado momento, mas que poderia dar ainda melhores resultados se o tempo destinado fosse maior, principalmente para estudo e pesquisa. Mesmo assim, foi gratificante quando percebi o envolvimento dos alunos e sua aprendizagem de conceitos.

Referências:

ARAÚJO, Paulo César. **Eu não sou cachorro, não. Música Cafona e Ditadura Militar**. Rio de Janeiro: Record, 2002.

BARCA, Isabel. **Perspectivas em Educação Histórica**. (Actas das primeiras jornadas internacionais de educação histórica). Centro de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2001.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAPELATO & outros. **História e Cinema**. São Paulo: Alameda, 2007.

Diretrizes Curriculares da Rede Pública de Educação Básica do Estado do Paraná – História. SEED . Curitiba. 2003

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 7.ed, 2007.

LEE, Peter. “Em direção a um conceito de literacia histórica” In: **Educar em Revista**, Ed.,UFPR, Curitiba: 2006.

MELO, Maria do Céu de. “O conhecimento tácito substantivo dos alunos: no rasto da escravatura” In: BARCA, Isabel (org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho: 2001.

MORAES, Roque. “Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva” In: **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p.191-211, 2003.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem Significativa Crítica**. (Artigo em versão revisada e estendida de conferencia proferida no *III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa*, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de setembro de 2000. Publicada nas Atas desse Encontro, pp.33-45, com o título original de Aprendizagem Significativa Subversiva).

NAPOLITANO, Marcos. **História e Música**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PINSKY, Carla. **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005.

PROJETO ARARIBÁ – HISTÓRIA. Obra Coletiva. São Paulo: Moderna, 2006. (Coleção de livros didáticos – 5ª à 8ª série)

RANZI, Sirlei Maria Fischer. “Cinema e Aprendizagem em História”. In: **História & Ensino**, Eduel, Londrina: 2002, p. 185-194.

ROCHA, Antonio. **O filme – um recurso didático no ensino da História**. São Paulo: Ed. FDE, 2. ed, 1993.

ROCHA, Décio & DEUSDARÁ, Bruno. “Análise de conteúdos e análise do discurso: aproximação e afastamento na (re)construção de uma trajetória” In: **Alea** v.7, n 2, p. 305-22. 2005

RÜSEN, Jorn. “Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão” In: **Práxis Educativa**. V. 1, nº 2, p. 07-16, Ponta Grossa: 2006

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

PERIÓDICOS:

Cadernos CEDES, Campinas, vol. 25, n. 67, set/dez. 2005.

CAMPOS, João Ferreira. *Considerações sobre o golpe de 1964*. IN Coletânea de Textos Didáticos. Laboratório de Ensino de História/UEL, Núcleo Regional de Londrina, 1994.

SÍTIOS (Internet):

CAINELLI, Marlene. **Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no ensino fundamental**. Artigo constitui parte das reflexões do projeto de pesquisa “Educação histórica: iniciando crianças na arte da construção do conhecimento histórico”, realizado no ano de 2005, na escola do Ensino Fundamental Ceca, Londrina - PR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/viewPDFInterstitial/5548/4061>
Acessado em: 24/11/2007 às 21:00h.

DARTHEIN, Ricardo. *Inovações e revoluções Industriais: uma apresentação das mudanças tecnológicas determinantes nos séculos XVIII e XIX*. Disponível em <http://www.ufrgs.br/decon/publionline/textosprofessores/ricardo/022003.doc>
Acessado em 24/11/07 às 13:30 h.

<http://www.geocities.com/altafidelidade/ApostiMPBaula.htm> Acessado em 19/10/07 às 15: h.

<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=181> Acessado em 13/11/07 às 09:30 h.

[http://www.interfilmes.com/filme_14285_O.Quatrilho-\(O.Quatrilho\).html](http://www.interfilmes.com/filme_14285_O.Quatrilho-(O.Quatrilho).html)

Acessado em 13/11/07 às 10:40 h.

<http://images.google.com.br/images?hl=pt-BR&q=Festivais+da+REcord&btnG=Pesquisar+imagens.&gbv=2> Acessado em 13/11/07 às 20:00 h.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Revolu%C3%A7%C3%A3o_Industrial Acessado em 24/11/07 às 12:00 h.

VANDRÉ, Geraldo. *Pra não dizer que não falei das flores*. Disponível em

<http://www.cliquemusic.uol.com.br/artistas/geraldo-vandre.asp> Acessado em 20/09/07 às 14:00 h.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Imigra%C3%A7%C3%A3o_no_Brasil Acessado em 24/11/07 às 15:00 h.

<http://pt.wikipedia.org/wiki/Imigra%C3%A7%C3%A3o> Acessado em 25/11/07 às 11:00 h.

<http://images.google.com/imgres?imgurl=http://www.mediagab.it/filmmaker/ciack1.jpg&imgrefurl=http://www.mediagab.it/filmmaker/ciack.html&h=245&w=287&sz=15&hl=pt-BR&start=59&tbnid=cKqGyNOsTVJpnM:&tbnh=98&tbnw=115&prev=/images%3Fq%3Ds%25C3%25ADmbolo%2Bdo%2Bcinema%26start%3D40%26gbv%3D2%26ndsp%3D20%26svnum%3D10%26hl%3Dpt-BR%26sa%3DN> Acessado em 04/01/08 às 11:15 h.

[http://www.portacurtas.com.br/Parecer/\[478\]%20ilhaflores_moran_PDF.pdf](http://www.portacurtas.com.br/Parecer/[478]%20ilhaflores_moran_PDF.pdf)
Acessado em 06/05/08 às 13:30 h.

<http://www.historianet.com.br/conteudo/default.aspx?codigo=181> Acessado em 06/05/08 às 16:00 h.

MÚSICAS:

VELOSO, Caetano. *Enquanto o seu lobo não vem*. In LP Tropicália ou Panis Et Circenis, 1968.



**GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**

MARIA JOSÉ DE LIMA ESPLICIO

**O USO DO MATERIAL DIDÁTICO NAS AULAS DE HISTÓRIA: MÚSICA E
CINEMA**

URAI - PARANÁ

2008

MARIA JOSÉ DE LIMA ESPLICIO

**O USO DO MATERIAL DIDÁTICO NAS AULAS DE HISTÓRIA: MÚSICA E
CINEMA**

Artigo científico apresentado à Universidade Estadual de Londrina, como requisito para aprovação no Programa de Desenvolvimento Educacional da Secretaria de Estado da Educação – Paraná, sob a orientação da Professora Maria de Fátima da Cunha.

URAI - PARANÁ

2008

MARIA JOSÉ DE LIMA ESPLICIO

**O USO DO MATERIAL DIDÁTICO NAS AULAS DE HISTÓRIA: MÚSICA E
CINEMA**

Orientadora: Professora Maria de Fátima da Cunha

Conceito: _____

Aprovado em ____ de _____ de 2007

URAI - PARANÁ

2008