



**UEPB**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - DCS  
CURSO LICENCIATURA PLENA EM HISTÓRIA**

**CAMILA CORRÊA FIGUEIREDO**

**O CINEMA DE ANIMAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA A PARTIR DO FILME ANASTASIA**

**CAMPINA GRANDE  
2022**

CAMILA CORRÊA FIGUEIREDO

**O CINEMA DE ANIMAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA A PARTIR DO FILME ANASTASIA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
Monografia apresentada ao  
Departamento do Curso de  
Licenciatura em História da  
Universidade Estadual da Paraíba,  
como requisito parcial à obtenção do  
título de Licenciado em História.

**Orientador:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Cristina de Aragão

**CAMPINA GRANDE  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

F475c Figueiredo, Camila Correa.  
O cinema de animação no ensino de história [manuscrito] :  
uma proposta pedagógica a partir do filme Anastasia / Camila  
Correa Figueiredo. - 2022.  
53 p.

Digitado.  
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em  
História) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de  
Educação, 2022.  
"Orientação : Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão ,  
Coordenação do Curso de História - CEDUC."

1. Cinema de animação. 2. Ensino de história. 3.  
Educação escolar. 4. Revolução Russa. I. Título

21. ed. CDD 372.89

CAMILA CORRÊA FIGUEIRÊDO

**O CINEMA DE ANIMAÇÃO NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA PROPOSTA  
PEDAGÓGICA A PARTIR DO FILME ANASTÁSIA**

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Monografia) apresentado ao  
Departamento do Curso Licenciatura  
em História da Universidade Estadual  
da Paraíba (UEPB), como requisito  
parcial à obtenção do título de  
Licenciado em História.

Aprovada em: 29 / 11 / 2022.

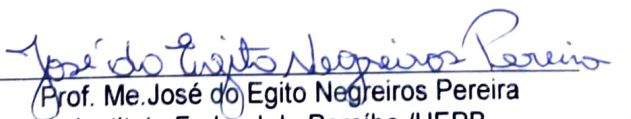
**BANCA EXAMINADORA**



\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Patrícia Cristina de Aragão (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



\_\_\_\_\_  
Prof. Me. Senyra Martins Cavalcanti.  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



\_\_\_\_\_  
Prof. Me. José do Egito Negreiros Pereira  
Instituto Federal da Paraíba /UEPB

## AGRADECIMENTOS

Não posso deixar de agradecer a algumas pessoas que contribuíram imensamente para que a minha graduação fosse possível. Primeiramente, agradeço à minha família, meus pais e minha irmã, que sempre me incentivaram a estudar e sempre acreditaram no meu potencial; ao meu marido Anderson, que esteve comigo durante toda a trajetória de minha graduação, me incentivando, sendo presente, me dando forças nos momentos em que eu estava muito cansada, e nunca me deixando desistir.

Aos professores que fizeram parte da minha trajetória na UEPB, em especial à Professora Hilmária Xavier, que sempre foi um exemplo de profissional dedicada e alguém em que me espelho muito enquanto educadora; ao professor José Junior, que foi quem me fez iniciar essa pesquisa ainda na metade da minha graduação, tenho plena certeza que a contribuição dele foi de suma importância para que essa pesquisa fosse iniciada, por isso sou muito grata; aos meus colegas de turma que estiveram comigo ao longo da minha caminhada acadêmica, e, em especial aos colegas com quem tive o prazer de realizar diversos trabalhos e atividades juntos, Edson Tenório, Marcio, Clodoaldo, George, Luana, Edson Santos, obrigada pela amizade, pelo companheirismo, pelas palavras de incentivo e por estarem presentes durante diversos momentos ao longo da graduação. Agradeço também à minha amiga Aline Queiroz, que esteve do meu lado, me dando apoio e me incentivando durante esta pesquisa.

Aos professores Senyra Martins Cavalcanti e José do Egito Negreiros Pereira, que aceitaram o convite para compor a banca e ler essa pesquisa que foi tão importante para mim.

Em especial, não posso deixar de agradecer à minha orientadora, Professora Dra. Patrícia Aragão, obrigada por todas as sugestões de leitura, por ter embarcado comigo nessa pesquisa, e obrigada principalmente por ser tão humana, compreensiva, paciente e necessária! Não tenha dúvidas que a senhora teve um papel extremamente importante para que essa pesquisa fosse concluída.

Cada um de vocês teve uma contribuição importante para mim, serei eternamente grata a todos.

## RESUMO

Tendo em vista o pensar de que modo o cinema de animação, na representação do filme Anastasia, contribui para a construção do conhecimento histórico acerca da Revolução Russa, pesquisa-se, a partir deste trabalho, sobre quais métodos devem ser utilizados para se trabalhar com este tipo de recurso audiovisual, a fim de discutir a importância do cinema de animação, no contexto do ensino de História, a partir do filme Anastasia (1997) e suas representações nas práticas educativas escolares. Para tanto, é necessário refletir sobre a relação do ensino de História e cinema, enfatizando o papel educativo do cinema de animação na construção do saber histórico escolar; mostrar, no campo do ensino de História, a importância da linguagem educacional do cinema para formação educativa do educando e; analisar o filme de animação Anastasia (1997), apresentando o seu potencial educacional, na abordagem de eixos temáticos na produção do conhecimento histórico. Realiza-se, então, uma pesquisa documental e bibliográfica, de autores que trabalham a relação de Ensino de História e Cinema. Diante disso, verifica-se que de fato, desde o seu surgimento, o Cinema tem construído grande importância dentro da historiografia e do campo educacional e portanto, animações têm um grande potencial pedagógico, se analisadas aplicando as metodologias corretas. Além disso, verificamos que dentro do próprio currículo que norteia a educação brasileira, trabalhar com fontes audiovisuais se faz indispensável, uma vez que por estarem presentes no cotidiano dos alunos, viabilizam a construção do saber histórico juntamente com os mesmos, e não a mera reprodução de conteúdos.

**Palavras-chave:** Cinema de animação; Ensino de História; Anastasia; Educação Escolar; Revolução Russa.

## ABSTRACT

Bearing in mind for thinking about how animation movie, in the representation of Anastasia's movie, contributes to the construction of historical knowledge about the Russian Revolution, based on this work, the research is carried out on which methods should be used to work with this type of audiovisual resource, in order to discuss the importance of animation movie, in the context of teaching History, from the movie Anastasia (1997) and its representations in school educational practices. Therefore, it is necessary to reflect on the relationship between teaching History and cinema, emphasizing the educational role of animation movie in the construction of school historical knowledge; to show, in History teaching field, the importance of the cinema's educational language for the educational degree of the student and; to analyze the animation movie Anastasia (1997), presenting its educational potential, in the approach of thematic axes in the production of historical knowledge. Then, a documentary and bibliographical research is held, of authors who work with the connection between History Teaching and Cinema. Given this, it checked out, in fact, since its emergence, Cinema has built great importance within the historiography and the educational field and therefore, animations have a great pedagogical potential, if applying the correct methodologies analyzed. In addition, we found that within the curriculum that guides Brazilian education, working with audiovisual sources is essential, since they are present in the students' daily routine, opens up the collaborative construction of historical knowledge, and not the purely contents' reproduction.

**Keywords:** Animation movie; History Teaching; Anastasia; School Education; Russian Revolution.

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| .....   | 1  |
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 7  |
| <b>2. CINEMA DE ANIMAÇÃO E SEU POTENCIAL EDUCATIVO NA SALA DE AULA</b> .....                  | 11 |
| 2.1. A Relação Cinema e História.....   | 11 |
| 2.2. O Cinema de Animação em Sala de Aula.....  | 17 |
| <b>3. ENSINO DE HISTÓRIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS VIABILIZADAS PELO CINEMA DE ANIMAÇÃO</b> ..... | 23 |
| 3.1. O Ensino de História e o Cinema de Animação.....   | 23 |
| <b>4. ANASTASIA – UMA ABORDAGEM HISTÓRICA EDUCACIONAL PARA AS AULAS DE HISTÓRIA</b> .....     | 35 |
| 4.1. Anastasia e a Aprendizagem Histórica .....   | 35 |
| <b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....  | 49 |
| <b>REFERENCIAS</b> .....  | 51 |



## 1 INTRODUÇÃO

O cinema, como potencial educativo, tem colaborado e contribuído no campo do Ensino de História e, para além de gêneros como documentários e filmes históricos, que costumam ser os mais utilizados pelos professores, veremos que filmes de animação também têm um grande potencial pedagógico a ser trabalhado, podendo viabilizar discussões e análises importantes acerca dos mais variados contextos históricos e, neste ínterim, podemos perceber o exposto ao analisarmos a obra de animação *Anastasia* (1997), que conta a história de como Anastasia Romanov teria sobrevivido à Revolução Russa.

Partindo das representações apresentadas nesta obra fílmica, construiremos, ao longo dessa pesquisa, uma análise de como esse longa metragem pode ser analisado e trabalhado em sala de aula para discutir a Revolução Russa.

Todos nós, em algum momento da vida, nos perguntamos “porque estudar História?”. Ao adentrar em um curso de Licenciatura em História, a referida pergunta soma-se a outras muitas, entre elas “Como ensinar História?”, “Como transmitir os conhecimentos históricos adquiridos ao longo da graduação numa sala de aula?”.

Essas inquietações levam muitos pesquisadores a se debruçarem sobre o campo do Ensino de História, e buscarem práticas e métodos didáticos que possam ajudar professores a pensar o ensino, buscando assim sempre adaptá-lo, reinventá-lo, de modo a transmitir esses conhecimentos de forma que os alunos tenham uma maior compreensão.

Uma outra problemática enfrentada por educadores, que também motivou esta pesquisa, são as próprias dificuldades enfrentadas pelos professores para cativar a atenção dos estudantes, uma vez que estes, muitas vezes ao menos se interessam por estudar História, uma vez que muitas vezes não veem tal componente curricular como algo importante ou interessante a ser estudado.

Levando em consideração essas inquietações, foram pensadas maneiras de tornar o Ensino de História mais atrativo, aproximando-o dos alunos ao serem utilizadas múltiplas linguagens que lhe são mais próximas e convidativas, e para além disso, pensar práticas que levam em consideração o conhecimento prévio dos educandos.

Bittencourt (2008), destaca que no que se refere ao conhecimento histórico, levar em consideração as experiências históricas vividas pelos alunos e apreensões

da história apresentadas por mídias como cinema e televisão, que por sua vez fazem parte do cotidiano dos mesmos é de extrema importância, visando assim que o Ensino de História deixe de ser utilizado apenas para compor notas e fazer provas, mas sirvam para a vida prática desses alunos, pois passam a ganhar um sentido uma vez que suas vivências passam a ser consideradas e integradas às aulas.

Diversos recursos metodológicos podem ser utilizados buscando aulas mais dinâmicas, com alunos mais participativos, e o cinema é a linguagem que iremos analisar neste trabalho, uma vez que assim como destacado por Duarte (2002), a experiência das pessoas com o cinema contribui para desenvolver o que pode se chamar de competência para ver, ou seja, ocorre uma certa disposição para analisar, compreender e apreciar qualquer história contada em linguagem cinematográfica. (DUARTE, 2002, p.13).

Mais especificamente, veremos como o cinema de animação, que está mais próximo da faixa etária dos jovens, pode ser uma importante ferramenta dentro do Ensino de História, se trabalhada da maneira correta. Vieira (2008) aponta que o cinema de animação, "talvez seja a forma de expressão da linguagem visual mais plena de nossa época" (VIEIRA, 2008, p. 59), onde são usados ao mesmo tempo imagens, fala, música, escrita, tudo se movimentando. A narrativa de uma animação se torna divertida justamente por ser construída com a linguagem simbólica da mágica, e isto chama muito a atenção dos jovens.

A problemática desta pesquisa é pensar de que modo o cinema de animação na representação do filme Anastasia contribui para a construção do conhecimento histórico acerca da Revolução Russa. Ou seja, como trabalhar com o cinema de animação na sala de aula, sem que este seja utilizado como mera ilustração, ou como uma representação da própria realidade.

Para responder ao questionamento, estabeleceu-se como objetivo geral discutir a importância do cinema de animação no contexto do Ensino de História a partir do filme Anastasia (1997) e suas representações nas práticas educativas escolares, constituído de objetivos específicos, tais como: refletir sobre a relação do Ensino de História e cinema, enfatizando o papel educativo do cinema de animação na construção do saber histórico escolar; mostrar, no campo do Ensino de História, a importância da linguagem educacional do cinema para formação educativa do educando; analisar o filme de animação Anastasia (1997), apresentando o seu

potencial educacional, na abordagem de eixos temáticos na produção do conhecimento histórico.

Para atingir tais objetivos, as metodologias utilizadas são a pesquisa documental e bibliográfica, onde são analisadas obras já publicadas que são relevantes para conhecer e analisar o tema trabalhado. Como apontado por Silva *et al.* (2009), a riqueza de informações que podem ser extraídas desses documentos justifica seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais

Sendo assim, são analisadas teses, artigos científicos, dissertações e livros de autores que pensam sobre o Cinema e o Ensino de História. Entre os autores analisados, estão Marc Ferro (1992), que foi um dos pioneiros em refletir sobre a relevância do cinema enquanto fonte historiográfica; José D'Assunção Barros (2011), que faz discussões acerca da importância que o cinema ganha na sociedade contemporânea; Marcos Napolitano (2008), que pensa sobre como trabalhar diversas linguagens no contexto da sala de aula; Vieira (2008), que adentra mais especificamente no potencial educacional do Cinema de Animação, além de outros autores.

Além disso, faz-se a análise do próprio filme de animação *Anastasia*, produzido em 1997, pela *20th Century Studios* e dirigido por Don Bluth e Gary Goldman. Para tanto, ao longo do trabalho, são utilizadas imagens retiradas do próprio filme, visando assim um melhor entendimento sobre as representações elucidadas nesta obra audiovisual, comparando estas representações com fotografias da família Romanov e outros personagens apresentados no filme. Estas imagens são apresentadas para que fique mais fácil identificar os contrastes entre estas diferentes fontes históricas.

Este estudo está organizado em três momentos. No primeiro momento, busca-se refletir como, desde o seu surgimento, o cinema vem sendo utilizado pelo homem, além de refletir a partir de quando passa-se a considerar o cinema enquanto fonte historiográfica e, conseqüentemente, seu potencial pedagógico na sala de aula.

No segundo momento, nos voltamos a pensar as mudanças ocorridas no campo da educação, e como o Ensino modificou-se até tornar-se o que conhecemos hoje. Sendo assim, foram utilizados os documentos oficiais, os Parâmetros Nacionais Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular, uma vez que educadores precisam utilizar esses documentos como base para planejar suas aulas, tendo em mente as habilidades e competências que estes documentos pedem que sejam desenvolvidas junto aos alunos na sala de aula.

No terceiro momento da pesquisa, analisaremos o filme de animação Anastásia, contextualizando as representações apresentadas no filme e os fatos históricos que ocorreram durante a Revolução Russa. Veremos, assim, como utilizar esta obra fílmica na sala de aula e de que ponto ao utilizar recursos como o cinema de animação, podemos trabalhar com os alunos diferentes fontes históricas, além de trazer uma linguagem mais fácil e atraente para a sala de aula, atingindo assim os objetivos propostos nos currículos de História.

## 2. CINEMA DE ANIMAÇÃO E SEU POTENCIAL EDUCATIVO NA SALA DE AULA

Neste capítulo iremos refletir sobre a relação entre Cinema e História, além de demonstrarmos sobre as mudanças que ocorreram na historiografia, que se articularam para que as próprias fontes históricas fossem questionadas e expandidas a outros tipos de documentos, além dos que eram tidos como documentos oficiais. Além disso, será discutido a própria importância do cinema enquanto uma linguagem nova e como esta vai ganhando seu espaço dentro da perspectiva educacional.

### 2.1. A Relação Cinema e História

Antes de adentrarmos no potencial educativo do cinema na sala de aula, é necessário pensar a própria relação de Cinema e História, além das metodologias a serem usadas para trabalhar este recurso visual. Para tanto, é preciso situar-se sobre a partir de qual momento o Cinema passa a ser compreendido enquanto fonte. Sabe-se que a partir do século XX surgem debates, principalmente na França no campo da historiografia, uma boa parte dessa Nova História, como veio a ser chamada, é produto de um pequeno grupo associado a revista *Annales*, que foi criada em 1929. (BURKE, 1992, p. 7).

Com a Escola dos *Annales*, como pontuado anteriormente, ocorrem grandes debates acerca da História enquanto ciência, além do papel dos historiadores e das metodologias a serem utilizadas ao se analisar as fontes, além de repensar as próprias fontes, acerca disto, Burke (1992) afirma que

A revista, que tem hoje mais de sessenta anos, foi fundada para promover uma nova espécie de história e continua, ainda hoje, a encorajar inovações. As idéias diretrizes da revista, que criou e excitou entusiasmo em muitos leitores, na França e no exterior, podem ser sumariadas brevemente. Em primeiro lugar, a substituição da tradicional narrativa de acontecimentos por uma história-problema. Em segundo lugar, a história de todas as atividades humanas e não apenas história política. Em terceiro lugar, visando completar os dois primeiros objetivos, a colaboração com outras disciplinas, tais como a geografia, a sociologia, a psicologia, a economia, a lingüística, a antropologia social, e tantas outras. (BURKE, 1992, p 7).

Um dos pioneiros em pensar a relação de cinema e história, além de sua importância foi Marc Ferro, em sua obra “Cinema e História”

que discorre a respeito do tema, trazendo questionamentos importantes a respeito do papel do cinema, sua trajetória, das intencionalidades de quem produz as filmagens, entre outras questões. Para tanto, o autor pontua quais acontecimentos eram filmados e quais pessoas eram retratadas nestas

filmagens, afirma que “desde o final do século XIX já havia câmeras filmando personagens e acontecimentos, principalmente tudo o que se relacionasse com as famílias reais. (FERRO, 1992, p. 70).

Vemos, então, que não é todo acontecimento ou personagem aleatório que passa a fazer o uso deste instrumento, o que já pode propiciar uma análise e reflexões importantes no exercício do historiador que se debruça sobre a história do cinema e do uso da câmera e dos filmes. Ainda sobre isto, Ferro (1992) demonstra que

a utilização política do filme, nasceu praticamente junto com ele: em 1901, os ingleses de Xangai reconstituíram com a câmera uma ação terrorista dos *boxers*. Deduz-se daí que um honorável súdito de Sua Majestade não poderia confiar em gente assim. Os filmes de propaganda desse tipo multiplicaram-se com a guerra de 1914-1918, sob o impulso dos serviços cinematográficos nos exércitos. (FERRO, 1992, p. 70-71).

É interessante destacar que Ferro (1992) denuncia que o cinema ainda não vinha sendo utilizado e analisado em toda sua amplitude:

Órfã, sem pai nem lei, a imagem era necessariamente selvagem: ela não podia ter opinião e era politicamente neutra [...]. Os soviéticos e os nazistas foram os primeiros a encarar o cinema em toda sua amplitude, analisando sua função, atribuindo-lhe um estatuto privilegiado no mundo do saber, da propaganda, da cultura [...] Foram os únicos a mencionar o nome do *cameraman* nas fichas técnicas dos cine-jornais. Assim, o caçador de imagens teve direito a uma menção escrita, o que fez com que o filme se tornasse documento, obra de arte ou, pelo menos, obra” (FERRO, p. 71-72).

Outra discussão provocada por Ferro (1992), em sua obra, é sobre controvérsias que existiam no que diz respeito ao uso do cinema enquanto fonte, visto que ainda era muito difundida a ideia de que apenas fontes escritas eram confiáveis e aparentemente neutras, o autor, por sua vez, questiona essa neutralidade, de acordo com ele, qualquer fonte possui intencionalidade, no próprio trabalho do historiador na escolha das fontes ao se debruçar sobre um assunto, no ato de selecionar quais documentos serão usados e quais serão descartados, para quem escrever aquela história, quem são os heróis daquela história, até mesmo na seleção do tema a ser analisado está sujeito a intencionalidade, ou seja “ninguém escrevia história inocentemente” (FERRO, 1992, p. 80-81).

Com a expansão do cinema, além das diversas reformulações que vão ocorrendo no exercício do historiador, além do próprio lugar que o cinema passa a ocupar na sociedade, o filme passou a ser mais valorizado e vai sendo mais aceito como fonte, esta, como qualquer outra fonte necessitando ser utilizada com os devidos métodos e cuidados. Sobre essas metodologias, Ferro (1992) coloca que,

é preciso aplicar esses a cada um dos substratos do filme (imagens, imagens sonorizadas, não sonorizadas), as relações entre os componentes desses substratos; analisar no filme tanto a narrativa quanto o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é o filme; o autor, a produção, o público, a crítica, o regime do governo. Só assim se pode chegar a compreensão não apenas da obra, mas também da realidade que ela representa. (FERRO, p. 87).

Podemos perceber que o cinema se tornou um meio importante utilizado para diversos fins na contemporaneidade e, dito isto, torna-se uma fonte inesgotável de conhecimento e análise para nós historiadores. Sendo assim, diversos historiadores e estudiosos têm se debruçado sobre pensar essa relação. José D'Assunção Barros (2011) faz alguns ensaios sobre o tema, trazendo diversos apontamentos que nos ajudam a se inteirar sobre o papel do cinema na sociedade. Para ele

o cinema tem constituído, a partir de si mesmo, uma linguagem própria e uma indústria também específica, e à par disto não cessou de interferir na história contemporânea ao mesmo tempo em que seu discurso e suas práticas foram se transformando com esta mesma história contemporânea. (BARROS, 2001, p. 177-178).

O cinema, desde o seu surgimento como bem colocado pelos autores anteriormente, vem se transformando, e transformando a própria sociedade

o cinema é ele mesmo um “agente histórico” importante, no sentido de que termina por interferir na própria História de diversas maneiras – seja por intermédio de sua indústria, seja pela formação de opinião pública e de influências na mudança de costumes, seja por meio daqueles que dele se utilizam para objetivos diversos, como os próprios governos e os grupos sociais que, com a produção fílmica, impõem seus discursos, pontos de vistas e ideologias. (BARROS, 2011, p. 179).

Sobre o lugar do cinema, enquanto agente da própria história, podemos refletir, por exemplo, as diversas camadas envolvidas na elaboração de um filme. Sabemos que há uma indústria cinematográfica que visa o lucro que aquele filme vai trazer, escritores, diretores, atores, além do próprio telespectador que irá consumir essa obra audiovisual.

Ressaltamos que a análise de um material fílmico deve ser complexa e deve-se manter em mente que um filme, independente do gênero (seja ele de ficção, documentário ou um filme com ambientação histórica), sempre irá conter informações importantes da sociedade que o produziu e o pesquisador deve estar atento a isso. Barros (2007) aponta que

um ponto de partida metodológico para examinar sistematicamente a relação entre Cinema e História deve vir ancorado na compreensão de que o filme, pretenda ele ser imagem ou não da realidade, e enquadra-se dentro de um dos gêneros documentários ou dentro de um dos gêneros de ficção, é em todos estes casos História. Não importa se o filme pretende ser um retrato, uma intriga autêntica, ou pura invenção, sempre ele estará sendo produzido dentro da História e sujeito às dimensões sociais e culturais que decorrem da História – isto independente da vontade dos que contribuíram e interferiram para a sua elaboração. (BARROS, 2007, p. 127-159).

Percebemos que um filme, independente do gênero, será relevante para a pesquisa histórica e é necessário que tenhamos em mente também que esta obra irá trazer mais informações sobre a sociedade que a produziu, além do que a que ela retrata, pois estará repleta de representações e visões de mundo de quem o produziu.

O gênero do filme a ser analisado também deve ser levado em consideração ao analisá-lo enquanto fonte, além da modalidade que irá atravessar os gêneros cinematográficos. Um filme de ficção pode conter romance ou comédia, por exemplo e, a depender dessa modalidade, o objetivo do filme será diferente, considerando, por exemplo, que um filme cujo objetivo é “fazer rir, não pode ser analisado da mesma forma que um Drama ou uma Tragédia.” (BARROS, 2007, p. 127-159).

Um apontamento feito por Barros (2007), que é bastante interessante para pensarmos a relevância do cinema enquanto fonte e agente histórico, é o fato de que o filme introduziu na sociedade uma linguagem nova, contendo suas próprias características e singularidades e isto fez com que a própria sociedade aprendesse a ler essa nova linguagem e compreendê-la ao assisti-lo. O referido autor nos mostra que o cinema, quando surgiu, fazia uso de uma tecnologia totalmente nova, que posteriormente evoluiu para uma linguagem nova:

Nos primeiros dez anos de sua existência um filme consistia em um encadeamento de diversas tomadas estáticas, dentro de uma visão teatral que mostrava uma seqüência ininterrupta de acontecimentos dentro de um enquadramento imóvel. Ou seja, assistia-se a um filme neste primeiro momento como se assiste a uma peça de teatro, e somente surgiu efetivamente uma linguagem nova quando os autores de filmes começaram a cortar o filme em cenas, dando origem aos procedimentos da montagem e da edição. Neste ponto, o Cinema surge já como uma linguagem nova que necessita ser aprendida tanto pelos produtores como pelos receptores de filmes, pois o público precisava literalmente aprender uma nova gramática que implicava em se acostumar a relacionar entre si cenas que não estavam mais ligadas através de uma seqüência ininterrupta. (BARROS, 2007, p. 127-159).

Para exemplificar, podemos pensar o seguinte: Quando assistimos um filme, notamos algumas coisas que não precisam ser ditas ou explicadas. Uma cena que



retrata um personagem deitando-se na cama durante a noite e, em uma cena seguinte, mostra esse mesmo personagem já durante o dia tomando café e saindo para um novo dia de trabalho, deixa claro para o telespectador que houve uma passagem temporal.

Outro exemplo é quando um filme mostra dois personagens planejando algo, na sequência, um terceiro personagem atento atrás da porta, para nós que estamos acostumados com a linguagem do cinema, é fácil deduzir que esse terceiro personagem ouviu a conversa dos outros dois.

Esse tipo de correlação pode parecer muito fácil para o espectador que já nasceu no mundo do Cinema e das novas mídias, mas para os espectadores da época esta nova forma de ler imagens e cenas precisou ser aprendida. Tanto que, no princípio, era comum a figura dos “explicadores”, que eram pessoas que ficavam ao lado da tela explicando o que acontecia. [...]. Os filmes, com o tempo, foram ensinando ao público uma nova maneira de ler imagens em movimento e entender a sua integração no interior de um sistema de cenas cortadas e de montagens que foi se sofisticando cada vez mais até atingir recursos como os recuos de tempo, a criação de efeitos expressivos através dos vários tipos de tomadas de câmera e ângulos de visão, e assim por diante. (BARROS, 2007, p. 127-159).

Rosália Duarte (2002), em sua obra *Cinema & Educação*, traz apontamentos importantes acerca da importância do cinema na nossa sociedade e, mais especificamente, na área da educação. A autora discorre sobre o lugar do espectador como sujeito, e cabe fazermos alguns apontamentos sobre isto.

Numa sociedade audiovisual como a nossa, costuma-se atribuir aos meios de comunicação uma grande influência em relação a crenças e valores de alguns grupos de pessoas. Duarte (2002) problematiza que julguemos que o “receptor” pode ser totalmente influenciado por obras fílmicas e televisivas,

Embora possamos estabelecer correlações entre o que cinema, a televisão e a Internet veiculam em seus produtos e a “opinião pública” ou o “comportamento social”, pesquisas realizadas em todo o mundo alertam que não se pode fazer afirmações muito definidas a esse respeito. (DUARTE, 2002, p. 64).

Observa-se que são recentes os estudos preocupados em compreender como o telespectador faz uso dos conteúdos transmitidos em obras audiovisuais. Pensava-se que este receptor apenas absorvia estes conteúdos de forma passiva, que sua atividade intelectual era bloqueada pela complexidade da linguagem audiovisual, sendo assim não se via a necessidade de analisar os modos de recepção e isto passa

a mudar nos anos de 1980, quando são desenvolvidos estudos acerca da audiência e recepção.

Pesquisas realizadas nessa área mostraram que o espectador não é vazio nem, muito menos, tolo; suas experiências, sua visão de mundo e suas referências culturais interferem no modo como ele vê e interpreta os conteúdos da mídia.” (DUARTE, 2002, p.65).

Essas reflexões acerca de como o telespectador consome obras fílmicas são importantes, pois, de fato, quando assistimos a um filme, fazemos a interpretação deste com base em nossas próprias experiências e compreensão de mundo.

Duarte (2002) analisa alguns exemplos de diferentes interpretações acerca de uma mesma obra fílmica. Uma delas consta no livro *A linguagem secreta do cinema*, do roteirista Jean-Claude Carrière, onde é abordado o filme *A bela da tarde*, que conta a história de uma mulher de classe média chamada Séverine, que passa a tarde em um bordel.

A autora destaca a cena onde um homem musculoso chega neste bordel e mostra às moças que por lá se encontravam, uma pequena caixa, com foco para o seu interior. O conteúdo desta caixa não é mostrado em momento algum no filme, apenas são mostradas a indignação das prostitutas e a recusa das mesmas diante disto. Séverine, no entanto aceita a proposta do homem e vai com ele para o quarto. Este filme foi exibido em vários países e obteve um grande sucesso.

Carrière conta que, um dia, recebeu um telefonema de um habitante do Laos perguntando como ele e Buñuel haviam tido conhecimento de um costume tão antigo daquele país [...] o homem explicou que, em tempos longínquos, senhoras laosianas sofisticadas “costumavam atar um grande besouro com uma fina corrente de ouro e colocá-lo no clitóris, durante o ato sexual”, o que adicionava um prazer extraordinário. (DUARTE, 2002, p.67).

Duarte (2002), com este exemplo, demonstra que mesmo essa não tendo sido a intenção dos roteiristas do filme, um telespectador atribuiu a uma cena um significado levando em conta um costume de seu país. Diante disto a autora conclui que

o olhar do espectador nunca é neutro, nem vazio de significados. Ao contrário, esse olhar é permanentemente informado e dirigido pelas práticas, valores e normas da cultura ao qual ele está imerso. Quantas vezes, ao comentar um filme com alguém que também o viu, percebemos, surpresos, que ele ou ela teve uma interpretação muitíssimo diferente da nossa. Em alguns casos chegamos a duvidar de que estamos falando do mesmo filme. (DUARTE, 2002, p.67-68).

Até o momento, pensamos na relação do Cinema e História, além das contribuições e relevância do cinema para a sociedade contemporânea, uma vez que vimos que as fontes filmicas são de grande importância para análise enquanto fonte para nós historiadores, além de também discorrer acerca de metodologias para o estudo dessas fontes e do papel do próprio receptor ao assistir um filme. Pensemos agora na relação do Cinema e da educação e ensino de história.

Ainda sobre a obra de Duarte (2002), vemos que a autora traz apontamentos acerca da relação entre cinema e história, além de sua relevância para o ambiente escolar. Ela pergunta “Que interesse tem, para nós professores, o modo como os espectadores se relacionam com o cinema?” (DUARTE, p.81).

A pergunta feita pela autora é pertinente e fundamental, uma vez que, enquanto educadores, precisamos nos fazer a mesma pergunta ao selecionar uma obra audiovisual para a sala de aula, pois devemos levar em consideração que ao trabalhar com este recurso na escola, teremos indivíduos com vivências diferentes que irão interpretar a obra apresentada de formas diversas, sendo este um aspecto primordial ao professor que deve manter isso em mente ao preparar a sua aula. Em consonância, Duarte (2002) considera que

se admitirmos que a significação de filmes é gradual e articulada aos modos de ver do grupo de pares e aos diferentes tipos de discursos produzidos em torno dos filmes, faz sentido pensar que é possível “ensinar a ver”. Isso implica valorizar o consumo de filmes, incentivar discussões a respeito do que é visto, favorecer o confronto de diferentes interpretações, trazer a experiência com o cinema para dentro da escola. (DUARTE, 2002, p. 81-82).

## **2.2. O Cinema de Animação em Sala de Aula**

O cinema tem cada vez mais feito parte da vida de diversas camadas da sociedade e, conseqüentemente, do ambiente escolar, uma vez que nossos alunos consomem esse recurso no seu dia a dia. Duarte (2002) explica que cada vez mais são feitas iniciativas que promovem atividades de exibição e discussão de filmes para alunos e professores na rede escolar e isto vem contribuindo para construção de uma valorização do cinema em instituições de ensino. Apesar disto, porém, há ressalvas na forma como o cinema é utilizado. (DUARTE, 2002, p.86-87).

As problematizações apontadas pela autora, no que diz respeito ao uso do cinema na sala de aula, são importantes, pois muitas vezes os professores utilizam este recurso como complemento da aula e de forma ilustrativa, o que acaba por não trazer o resultado esperado. A autora aponta que essa utilização equivocada de

recursos audiovisuais se deve ao fato de que “estamos impregnados da ideia de que o cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado a artes ‘mais nobres’”. (DUARTE, 2002, p.87). Não há problema em trazer filmes como recursos didáticos na sala de aula, pelo contrário, é um recurso importante e deve ser usado, porém de forma cuidadosa e criteriosa. Como bem coloca Duarte (2002)

Do mesmo modo como temos buscado criar nos diferentes níveis de ensino, estratégias para desenvolver o interesse pela literatura, precisamos encontrar maneiras adequadas para estimular o gosto pelo cinema. Nesse caso, gostar significa saber apreciar os filmes no contexto em que eles foram produzidos. Significa dispor de instrumentos para avaliar, criticar e identificar aquilo que pode ser tomado como elemento de reflexão sobre o cinema, sobre a própria vida da sociedade em que se vive. (DUARTE, 2002, p. 89).

Verifica-se que mesmo filmes considerados ruins podem despertar o interesse nos alunos e estimular a curiosidade sobre temas que talvez antes nunca teriam sido levados em conta por eles. Com o uso de filmes, podemos gerar debates acerca de diversos temas, como religiosidade, visões de mundo, sexualidade, além de analisar representações de diversos grupos retratados no filme. Ressaltando sempre que filmes trazem representações e questionando estas representações, fazendo uma análise minuciosa junto aos alunos, os ensinando assim a fazer a leitura de uma obra fílmica.

Utilizar recursos audiovisuais, como recurso didático, assim como Duarte (2002) aponta, “favorece a aproximação dos estudantes com o tema, pois a imagem em movimento tende a colocar ao alcance do espectador realidades e experiências muito distintas das dele” (DUARTE, 2002, p. 92).

Diante do que foi exposto até o momento, podemos dirimir que o audiovisual pode ser um grande aliado ao historiador, tanto enquanto fonte quanto em relação a prática do Ensino de História, além disso, percebemos que toda e qualquer obra cinematográfica pode ser utilizada para análise e ensino de história, e ao lidarmos com cada uma delas, se faz necessário a aplicação de uma metodologia distinta, sempre levando em conta o gênero do filme a ser trabalhado, pois assim como já exposto, cada gênero possui suas especificidades.

Tatiana Vieira (2008), em sua tese *O potencial educacional do cinema de animação: Três experiências na sala de aula*, vai fazer uma análise interessante sobre a relação de Cinema e educação e traz alguns exemplos de como os recursos audiovisuais passam a ser utilizados no campo educacional.

Vieira (2008) aponta que em 1911, o governo francês promove o Museu Pedagógico de Paris, onde foi organizada uma cinemateca educativa com a proposta de subsidiar

por empréstimo, instituições de ensino interessadas no uso da película. Aliada ao projeto, uma cooperativa ficava responsável em levar filmes educativos às escolas mais distantes por meio de um sistema de projetores ambulantes.” (VIEIRA, 2008, p. 77).

A autora coloca ainda, que na área da educação, Célestin Freinet, um pedagogo francês, foi um dos primeiros a

promover um processo de ensino e aprendizagem significativo utilizando o audiovisual [...] em sua carreira, empreendeu esforços no sentido de descobrir e inventar novas formas de ensinar, diferentes das tradicionais e a inserção de filmes na sala de aula, abriu caminho para que essa nova educação se propagasse por todos os cantos da França. (VIEIRA, 2008, p.78-79).

Vieira (2008) conclui então que,

a evolução do audiovisual no campo da educação foi crescendo devido a exploração ousada desses recursos por profissionais atentas as suas inúmeras possibilidades de comunicação. Significa dizer que os filmes não eram somente ferramentas técnicas que abrangiam um assunto, mas possuíam uma linguagem, presente também em outros meios de comunicação. E como, esses meios estavam muito próximos dos alunos, incluí-los em sala de aula seria uma maneira de olhá-los ativa a conscientemente. (VIEIRA, p. 79).

No Brasil, a autora destaca a filmoteca de caráter científico e pedagógico do Museu Nacional do Rio de Janeiro, dirigida por Roquette Pinto (que era médico legista e professor), como pioneira na união de cinema e educação. Até mesmo o presidente Getúlio Vargas se pronunciou em 1934 a respeito do assunto. Vargas via nos filmes “um instrumento capaz de modelar e formar a sociedade, especialmente quanto à consolidação da ideia de nação e identidade brasileira” (VIEIRA, 2008, p. 80-81).

Sobre esse momento citado acima, vale ressaltar que ainda se tinha a ideia que o receptor é uma “tábua vazia”, visão que Vieira (2008) problematiza, pois, assim como já foi falado, hoje sabe-se que o telespectador irá ter uma percepção de um filme de acordo com sua própria vivência. Ela coloca que após o fim da Primeira Guerra, as ideias sobre a educação passam a ser revistas, e conseqüentemente os estudos acerca do potencial do cinema no campo educativo vão evoluindo. (VIEIRA, 2008, p. 86). Acerca do potencial pedagógico do uso de filmes dentro da sala de aula, Vieira afirma que

Grandes pesquisadores atualmente defendem a necessidade de se trabalhar com os filmes que cercam os jovens, que envolvem seu imaginário. Afinal é a linguagem e não o conteúdo dos filmes que atrai e seduz os jovens. (VIEIRA, 2008, p. 86).

De fato, é necessário refletir sobre quais obras fílmicas trabalhar com os estudantes, pois assim como já discutido, existem diversos tipos de obras cinematográficas, além de diferentes gêneros. Ao selecionar um recurso audiovisual, é interessante levar em consideração que dependendo da faixa etária dos alunos, alguns tipos de filmes podem ser considerados monótonos e os estudantes logo vão perder a atenção, o que não é interessante para o educador. Além disso, o professor deve verificar a linguagem usada na obra, quanto mais próxima da linguagem dos jovens, mais fácil a compreensão dos mesmos acerca do filme, o que pode facilitar e propiciar mais participação dos mesmos na sala de aula.

Ao selecionar filmes que fazem parte do cotidiano do estudante, ele ficará mais interessado e atento, o que propicia uma maior participação do aluno na aula. São inúmeras as vantagens deste tipo de recurso didático, VIEIRA (2008) aponta algumas delas:

- 1) possibilidade de ampliação da imagem, que por sua vez, facilita a visibilidade e a atenção de todos;
- 2) associando a imagem ao som, e considerando que o ambiente que se criava em uma projeção, a atenção do aluno é atraída com facilidade, favorecendo a concentração, e aumentando a probabilidade de aprendizagem;
- 3) possibilidade de organização prévia do material a ser apresentado, facilitando a abordagem do conteúdo e a checagem do objetivo;
- 4) Desenvolvimento de um estudo coletivo sobre o filme, o que permite uma atitude dialógica, que ativa uma grande vantagem da observação coletiva sobre a individual, ocasionando o diálogo, a troca de ideias e o enriquecimento mútuo. (VIEIRA, 2008, p. 88).

Tendo em mente estas vantagens, além do potencial do cinema, enquanto fonte histórica e recurso didático, vamos debater acerca do cinema de animação e seu potencial educacional, mais especificamente se pensarmos neste gênero para o público mais jovem, que costuma consumir mais animações.

Antes de adentrarmos propriamente no assunto, é importante descrever o que seria o cinema de animação. De acordo com Vieira (2008) “O cinema de animação é um gênero do cinema que através da linguagem cinematográfica se apresenta como uma sequência de imagens estáticas que cria a ilusão de movimento no momento de

projeção” (VIEIRA, p.60). Ou seja, o cinema de animação da vida ao irreal, ao imaginário, nele vemos desenhos criarem vida, se movimentarem.

No cinema de animação existem diversas técnicas que são utilizadas, entre elas destaca-se a animação 2D, ou seja, o famoso desenho animado que é tão conhecido, principalmente pelo público mais jovem. “Foi precisamente com os estúdios *Disney* (criado na década de 20) que o desenho animado atingiu seu mais alto grau de perfeição técnica” (VIEIRA, 2008, p.66). Os estúdios *Disney* passam a aperfeiçoar as técnicas usadas para fazer o desenho animado, deixando os movimentos dos desenhos cada vez mais perfeitos e fluídos, o que acaba abrindo caminho para outros estúdios fazerem o mesmo.

No que diz respeito ao público que costuma consumir os filmes de animação, Vieira (2008) aponta que hoje a produção de cinema de animação se mostra muito diversificada, atingindo diversos públicos, salas de cinema com exibição de desenhos animados, não recebem somente os pais e seus filhos pequenos, mas muito casais e grupos de amigos adolescentes, uma vez que os “Desenhos da *Disney* costumam ter a preferência do público infantil. Já os filmes em 3D da *Pixar* e da *DreamWorks* abrangem um público mais diversificado” (VIEIRA, p.93-94).

O cinema de animação costuma realmente encantar e envolver quem o assiste, e como já foi colocado, é um gênero que é amplamente consumido pelo público juvenil, por este motivo é interessante que façamos uso deste, buscando assim uma aproximação maior com os alunos dentro da sala de aula

Independentemente da idade, os alunos identificam-se com os personagens de filmes, animados ou não, de forma carinhosa ou com antipatia. Para a criança esse processo se realiza de forma mais intensa. Isso porque, na infância, ela imita aquilo que vem ao encontro do seu interior e a fruição de filmes animados passa a ser ‘um momento de escolhas, de identificação’. (VIEIRA, 2008, p. 95).

O cinema deve ser utilizado de forma cuidadosa para que todo seu potencial pedagógico seja aproveitado, ou seja, não devemos utilizar este recurso como mera ilustração, ao trabalhar com fontes audiovisuais na sala de aula, devemos nortear o debate no referido ambiente, ensinando nossos alunos a aprender a ler estas fontes, que possuem uma linguagem específica. Sabemos que os filmes animados fazem parte da vida dos alunos, então se faz necessário “desenvolver no aluno sua autonomia e espírito crítico sobre tudo que encontra nos meios de comunicação,

capacitando-os ao aguçamento do seu olhar sobre o mundo: a educação do olhar” (VIEIRA, 2008, p.100).

O educador então, ao utilizar um recurso audiovisual, precisa conversar com os alunos sobre o filme, fazê-los compreender que filmes não retratam a realidade, mas trazem representações e essas diversas representações devem ser problematizadas, deste modo iremos ajudar os estudantes a terem mais criticidade ao lidar com recursos audiovisuais e até outros tipos de meios de comunicação.

Trazer a linguagem e as representações dos conteúdos fílmicos para a sala de aula, além de propiciar a curiosidade dos alunos, possibilita também os debates acerca dos mais diversos temas, permitindo ainda que o professor trabalhe a própria noção de análise de fontes historiográficas com os alunos, orientando-os a ter um olhar mais crítico e questionador a respeito dos temas a serem trabalhados.

Uma vez que refletimos sobre o cinema enquanto fonte historiográfica e suas contribuições para a educação, é importante analisarmos como trabalhar a linguagem do cinema na sala de aula, além de pensar o próprio ensino de história e as transformações que este passou ao longo dos anos.



### **3. ENSINO DE HISTÓRIA E PRÁTICAS EDUCATIVAS VIABILIZADAS PELO CINEMA DE ANIMAÇÃO**

Neste capítulo, buscaremos refletir sobre as mudanças ocorridas no campo da educação, mais especificamente no campo do Ensino de História. Veremos quais leis e bases curriculares norteiam o ensino de História no Brasil e como utilizá-las a nosso favor, na prática da sala de aula. Além disso, iremos discutir a partir dos documentos oficiais que norteiam o ensino, linguagens educativas que podem ser utilizadas nas aulas de história.

#### **3.1. O Ensino de História e o Cinema de Animação**

Primeiramente, é importante mantermos em mente ao analisarmos currículos escolares, que estes nunca são neutros, mas são constituídos a partir de um contexto social, econômico cultural e político, tanto que no decorrer da história do nosso país, por exemplo, a forma de se pensar o ensino vai variar de acordo com o tipo de Governo que está à frente do país. Sobre isso, Ribeiro (2001) alerta que

O currículo produz identidades e subjetividades determinadas. Ele não apenas representa, ele cria, constrói sujeitos. As propostas de modificações de um currículo têm conexões muito estreitas com o tipo de sociedade que se pretende formar. Inclusões e exclusões no teu texto implica, na maioria das vezes, inclusões e exclusões na sociedade. (RIBEIRO, 2001, p.3).

Como explicitado anteriormente, a história e o ensino passaram por diversas transformações ao longo do tempo. Antes de tornar-se uma disciplina escolar, vejamos então algumas dessas mudanças. Na Europa a História tinha uma relação muito próxima com a história bíblica e dos deuses, somente em meados do século XVII a história ganha “contornos delimitados como conhecimento objetivamente elaborado e teoricamente fundamentado” (MONTEIRO, 2021, p.15). Ou seja, a história vai se distanciando da religião.

No contexto nacional, é importante destacar a criação do Colégio Pedro II, no ano de 1837, além da fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), no Rio de Janeiro. Neste período do segundo reinado, o Imperador queria preparar a elite, e, para além disso, tinha a preocupação em criar um sentimento de pertencimento do povo. Ou seja, o IHGB se ocupava com a pesquisa e formulação da

História do Brasil, e o Colégio Pedro II se encarregava de divulgar esse conhecimento. (MONTEIRO, 2021, p. 16). Monteiro (2021) ainda aponta que

Nesse período, observam-se dois fenômenos: o entusiasmo pela educação (refere-se à importância dada à educação. A educação é tida como a panaceia para todos os problemas) e o otimismo pedagógico (enfatizava o caráter messiânico da educação como redentora da nação e destacava a relevância da pedagogia nova). Por conseguinte, buscou-se a partir do ensino de História fortalecer o espírito nacionalista necessário para a sedimentação da identidade nacional. (MONTEIRO, 2021, p. 16).

No próprio PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), nos deparamos com um resumo acerca das transformações do ensino de História, ao longo dos anos e, ao analisarmos essas mudanças, fica ainda mais evidente que o Ensino de História e o próprio currículo vai se adequando de acordo com as mudanças sociais que aquela sociedade está passando, além ser adaptado conforme as necessidades do Estado, ou seja, é levado em consideração qual tipo de cidadão o Estado esperava formar.

No que diz respeito a construção da História do Brasil, a primeira proposta elaborada pelo IHGB que repercutiu no ensino destacava o papel do branco, do índio e do negro para a formação da sociedade brasileira.

Apesar de valorizar a idéia de miscigenação racial, ela defendia a hierarquização que resultava na idéia da superioridade da raça branca. Privilegiava o Estado como o principal agente da história brasileira, enfatizando alguns fatos essenciais na constituição do processo histórico nacional, as façanhas marítimas, comerciais e guerreiras dos portugueses, a transferência e o desenvolvimento das instituições municipais portuguesas no Brasil, o papel dos jesuítas na catequese e as relações entre a Igreja e o Estado. A História era relatada sem transparecer a intervenção do narrador, apresentada como uma verdade indiscutível e estruturada como um processo contínuo e linear que determinava a vida social no presente. (BRASIL, 1998, p, 20).

Ainda tomando como base o próprio documento da PNC (que discutiremos mais profundamente, adiante), vemos outros momentos e mudanças no campo do Ensino de História que ocorrem no decorrer da história e observamos que de fato, essas mudanças vão acontecendo para adequar-se às mudanças sociais e políticas da época.

Em 1930, ocorre a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a Reforma Francisco Campos, que acentua o poder central do Estado e o controle deste sobre o ensino. Ocorre também a criação de universidades e a formação do professor secundário. Neste momento

A História brasileira era unicamente uma continuidade da História da Europa ocidental. Permanecia a identidade do Brasil com a civilização européia e enfatizava-se, contraditoriamente, a população brasileira como mestiça. (BRASIL, 1998, p.20).

No Estado Novo, a História tinha o objetivo de enfatizar o ensino patriótico, além disso, a carga horária de História no ginásio aumentou e História Geral e História do Brasil passaram a ser áreas distintas. “A leitura que o Estado Novo fez dos métodos escolanovistas acabou por enfatizar a comemoração de heróis em grandes festividades cívicas” (BRASIL, 1998, p. 23).

Já nos anos do pós-guerra e no contexto de democratização do país, após a época da ditadura de Vargas, a História vai novamente ser objeto de debates, pois pensam-se outras finalidades no que diz respeito à formação política dos alunos.

A Unesco - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - passou a interferir na elaboração de livros escolares e nas propostas curriculares, indicando possíveis perigos na ênfase dada às histórias de guerras, no modo de apresentar a história nacional e nas questões raciais, em especial na disseminação de idéias racistas, etnocêntricas e preconceituosas. A História deveria revestir-se de um conteúdo mais humanístico e pacifista, voltando-se ao estudo dos processos de desenvolvimento econômico das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos, científicos e culturais. (BRASIL, 1998, p. 23-24).

A formação de professores no ensino superior é algo que afeta o ensino de História de forma significativa, pois a formação intelectual e científica dos alunos passa a fazer parte dos objetivos nas propostas curriculares, como por exemplo a produção didática da História Nova, no início dos anos 60

sob a influência da historiografia marxista, que enfatizava transformações econômicas e conflitos entre as classes sociais, contrariamente à História que valorizava o político e a trajetória vitoriosa da classe burguesa na consolidação harmoniosa do mundo moderno. Nessa tendência, apesar da ênfase atribuída às classes sociais como agentes das transformações históricas, predominou no ensino uma abordagem estruturalista na qual a História era estudada como conseqüência de estágios sucessivos e evolutivos. Nesta época, além da constatação da importância do ensino de História na formação do cidadão político, ele passou a ser considerado também fundamental para a formação intelectual do estudante. Incorporou objetivos para promover o seu pensamento crítico. (BRASIL, 1998, p. 24).

Vemos, então, que o século XX é um período onde diversos debates vão ocorrendo no campo da educação e formação de professores, é importante destacar que esses prolongados debates resultam em 1961, na Lei 4.024, de Diretrizes e Bases. “Por essa lei, o sistema continuou a ser organizado segundo a legislação

anterior, sendo suprimida a prescrição do currículo fixo e rígido para todo o território brasileiro”. (BRASIL, 1998, p. 24).

Com o golpe militar, em 1964, e a derrubada da democracia, o Brasil fica à mercê de um governo extremamente rígido e a educação também acompanha essas mudanças. O período da ditadura militar é marcado por forte censura e repressão, onde a necessidade do Governo era de construir uma sociedade “ordenada no tripé: pátria, família e religião. Assim, o intuito era eliminar toda ameaça que representasse contrariedade a esse projeto de governo” (MONTEIRO, 2021, p. 25).

Neste período, então, a disciplina de História tinha o objetivo de disseminar o projeto ideológico da ditadura. Sendo assim, a História passa a existir vinculada a outras disciplinas. História e Geografia cederam lugar para os Estudos Sociais, que incluíam Organização Social, Política do Brasil e Educação Moral e Cívica. O objetivo era preparar cidadãos obedientes ao regime, distanciando-os do pensamento crítico e do diálogo a respeito da política. (MONTEIRO, 2021, p. 25-26). Como bem destacado por Monteiro (2021),

durante todo o regime militar brasileiro (1964-1985), a disciplina de História foi usada como mecanismo de manipulação social e controle da ordem social vigente. A partir da veiculação de conteúdos sistematicamente controlados pela ditadura, foi dado ao ensino de História a missão de neutralizar qualquer tipo de crítica ao Estado. (MONTEIRO, 2021, p.26).

Com o fim da ditadura militar e o início do processo de redemocratização, novamente o Ensino de História vai ser repensado. Com a promulgação da primeira Constituição Federal, após o regime militar, em 1988, o país passou por diversas mudanças, inclusive no campo educacional.

O texto constitucional traz grandes contribuições para a escola, ao pensar a educação como direito e princípio fundamental para o exercício da cidadania. Estudar história integra o campo da educação, esta que na Constituição brasileira de 1988 é compreendida como um direito de todos. Na verdade, a Constituição e seus princípios abrem caminhos para debates sobre o ensino e consequentemente torna-se uma aliada para a disciplina de história. (MONTEIRO, 2021, p. 28).

Com o ensino sendo repensado, em 1996 ocorre a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases, que além de estruturar o ensino, garante a qualidade e gratuidade desde. E, em 1997, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Como destacado por Monteiro (2021), a criação tanto da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) quanto dos PCN são dois avanços importantes para a educação e para o

ensino de História, nesse contexto a disciplina de História “passa a ser vista como espaço de formação crítica, reflexiva e cidadã” (MONTEIRO, 2021, p. 29).

O autor coloca ainda que a formulação dos PCN não foi algo rápido, mas fruto de diversos debates de estudiosos. O Ministério da Educação brasileira coordenou a elaboração do documento, mas a escrita foi dinâmica e pautada em debates e troca de ideias, tendo a participação de “professores universitários e indivíduos que representavam órgãos estaduais e municipais no âmbito da educação” (MONTEIRO, 2021, p. 33). Alguns autores, por sua vez, têm suas críticas em relação a formulação dos PCN, Neto (2009), critica a falta de um maior envolvimento da sociedade na elaboração do documento, o que, de acordo com ele

revela uma contradição, pois embora o documento apresente uma proposta comprometida com a cidadania, sua elaboração não resultou de uma experiência verdadeiramente democrática. Embora dos PCNs falem em flexibilidade na seleção dos conteúdos, prevaleceu a afirmação de uma estrutura de organização curricular hierarquizada e centralizadora. (NETO, 2009, p.3).

Apesar das ressalvas, a criação dos PCN é um avanço importante no campo da educação, pois em geral é “comprometida com o exercício da cidadania e com o respeito à diversidade” (NETO, 2009, p.3). Um ponto importante que podemos verificar no documento dos PCN é que neste, há uma preocupação em contextualizar o conteúdo com a vida do educando, ou seja, de fazer o aluno relacionar o que aprende com a disciplina de história em sua vida prática e com os acontecimentos presentes.

Estes conteúdos procuram sensibilizar e fundamentar a compreensão de que os problemas atuais e cotidianos não podem ser explicados unicamente a partir de acontecimentos restritos ao presente. Requerem questionamentos ao passado, análises e identificação de relações entre vivências sociais no tempo. Isto significa que os conteúdos a serem trabalhados com os alunos não se restringem unicamente ao estudo de acontecimentos e conceituações históricas. É preciso ensinar procedimentos e incentivar atitudes nos estudantes que sejam coerentes com os objetivos da História. (BRASIL, 1998, p. 45).

O documento aponta ainda que

Entre os procedimentos é importante que aprendam a coletar informações em bibliografias e fontes documentais diversas; selecionar eventos e sujeitos históricos e estabelecer relações entre eles no tempo; observar e perceber transformações, permanências, semelhanças e diferenças; identificar ritmos e durações temporais; reconhecer autorias nas obras e distinguir diferentes versões históricas; diferenciar conceitos históricos e suas relações com contextos; e elaborar trabalhos individuais e coletivos (textos, murais,

desenhos, quadros cronológicos e maquetes) que organizem estudos, pesquisas e reflexões. (BRASIL, 1998, p. 45).

Para organizar os conteúdos a serem trabalhados, os PCNs trazem os chamados “eixos temáticos”. No primeiro ciclo (1ª e 2ª séries), a proposta é “História local e do cotidiano; no quarto ciclo, o eixo é “História das Representações e das Relações de poder”; no terceiro (5ª e 6ª séries), o eixo é “História das Relações Sociais da Cultura e do Trabalho”; no segundo ciclo (3ª e 4ª séries), o eixo é “História das Organizações Populacionais”. (MONTEIRO, 2021, p. 34). Os PCN apontam ainda qual o papel do educador e como trabalhar os conteúdos explicitados no documento, tendo em vista os objetivos destacados acima, e este papel é bem explicitado no documento, quando se destaca que

o professor é o principal responsável pela criação das situações de trocas, de estímulo na construção de relações entre o estudado e o vivido, de integração com outras áreas de conhecimento, de possibilidade de acesso dos alunos a novas informações, de confrontos de opiniões, de apoio ao estudante na recriação de suas explicações e de transformação de suas concepções históricas. (BRASIL, 1998, p.40).

Sendo assim, usando os PCN como base, levando em consideração os objetivos explicitados nos documentos e os conteúdos a serem trabalhados, o papel do professor é nortear o processo de aprendizagem, para que assim os alunos possam fazer parte do processo educativo e irem em busca da construção dos saberes.

O diálogo, então, é muito importante, uma vez que o professor deve criar situações de troca, estimular a participação do aluno no processo de coleta de fontes, promover a instigar a contextualização dos conteúdos trabalhados com o presente, sendo assim é fundamental que o educador promova o debate dentro da sala de aula, com base no documento. Como explicitado anteriormente, ainda que os Parâmetros tragam avanços importantes, é preciso destacar algumas falhas. Monteiro (2021) aponta que

ao propor caminhos para a prática docente, os parâmetros não consideram a realidade material do contexto escolar. Desconsideram os percalços que assolam a prática docente, tais como: cargas horárias excessivas, péssimas condições de trabalho e a inexistência de investimentos intelectuais e culturais [...] O documento em questão é bem-sucedido, a partir do momento que propõe o respeito à diversidade dos alunos, a contextualização da História ensinada, traz uma relativa flexibilidade nas suas propostas e na medida em que pleiteia a partir do ensino de História, a formação de um indivíduo crítico, autônomo e reflexivo. No entanto, o que prejudica as ideias

dos Parâmetros é a falta de condições das escolas para a prática. (MONTEIRO, 2021, p. 27).

Até aqui, verificamos alguns pontos a respeito da formulação e objetivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais e, com isso, chegamos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC surge a partir da Lei nº 9.394/1996 e tem o objetivo “organizar de maneira orgânica e progressiva o conjunto de saberes indispensáveis para as aprendizagens necessárias ao longo de todo o percurso da educação básica brasileira” (MONTEIRO, 2021, p. 37). Assim, como as mudanças na educação discutidas anteriormente, a BNCC também é produto de um contexto e suas demandas.

a BNCC é disputada por agentes políticos públicos e privados. Esses agentes se hegemonomizam em torno de demanda universal com a finalidade de atender a interesse particular. No caso da Base, seus defensores organizaram-se em torno de um movimento intitulado “Movimento Pela Base Nacional Comum”. Esse movimento envolveu o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e as instituições Roberto Marinho, Instituto Unibanco, Fundação Victor Civita, Ayrton Senna, Lemann, Natura, Gerdau e Volkswagen. O movimento investiu em uma ampla publicização na mídia televisiva divulgando a ideia de que a universalização do currículo é um passo importante para a melhoria da qualidade da educação brasileira. (SILVA e SANTOS, 2018, p.2).

Temos que destacar também, que ocorreram três versões da BNCC, sendo uma de 2015, a segunda de 2016, e a terceira versão, que foi a versão final, em 2017. (SILVA e SANTOS, 2018, p.3). No texto *A BNCC e as implicações para o currículo da educação básica*, os autores Silva e Santos (2018), fazem uma comparação entre as três versões, vemos que na primeira versão há uma maior participação da sociedade, nesta versão

A concepção de educação, de escola e de conhecimento foi associada à ideia de educação utilitária, pragmática e a formação dos estudantes direcionada para atender às demandas da sociedade contemporânea [...] Esse documento enfatiza o direito de aprendizagem em detrimento do direito ao ensino público, gratuito e de qualidade. (SILVA e SANTOS, 2018, p.4).

Na segunda versão, percebemos que não há uma ampla participação de docentes, além disso, esta, “aborda a concepção de educação como direitos individuais e coletivos visando a capacitar o indivíduo ao exercício da cidadania”. (SILVA E SANTOS, 2018, p. 4). Já a terceira versão, reforça a ideia de um currículo integrado, usando competências, contextualização e interdisciplinaridade.

Ao fazer a leitura do documento da BNCC, percebemos algumas semelhanças com os Parâmetros Curriculares, que discutimos anteriormente. A BNCC também

aponta que o ensino de história não deve ser apenas o estudo de datas e acontecimentos passados, sem a devida contextualização com a realidade dos alunos e com o tempo presente. Isto fica claro no trecho a seguir:

As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual. (BRASIL, 2018, p. 397).

Os PCN abordam o ensino a partir do entendimento de linguagens, enquanto a BNCC traz essa preocupação a partir da ideia de competências e habilidades que precisam ser trabalhadas com os alunos (MONTEIRO, 2021, p. 42). Se fez necessário demonstrarmos as transformações ocorridas no campo da educação, para que tenhamos um olhar mais crítico sobre o currículo, além dos próprios avanços no mesmo. Ao fazer um comparativo, podemos perceber que a legislação vigente traz avanços importantes, e devemos utilizar tanto os PCN quanto a BNCC a nosso favor, explorando as habilidades e competências que estes documentos apontam como necessários dentro do ensino de história.

Dentro desta perspectiva, a utilização de diferentes recursos didáticos se faz extremamente importante, sendo indispensável buscarmos aulas mais dinâmicas, com alunos mais participativos e, para além disso, queremos que os educandos sejam mais ativos nesse processo ensino e aprendizagem. Dentre os recursos didáticos a serem usados, destacamos o cinema, já que este tem um grande potencial pedagógico.

É necessário destacar o que tanto os PCN quanto a BNCC abordam acerca das linguagens, para que possamos compreender a importância de fazer o uso destas nas aulas de História. Não podemos deixar de levar em conta que ao usar diferentes linguagens no ensino, precisamos fazê-lo com o objetivo de aproximar-se dos nossos alunos e das linguagens que eles estão habituados e o cinema, e o cinema de animação, assim como pontuamos na sessão anterior, faz parte do dia a dia dos jovens e, mais ainda, fazem parte da sociedade contemporânea no geral.

Como verificamos, esses documentos (PCN e BNCC), apontam para a necessidade da construção do conhecimento e do professor como mediador ou norteador deste. Nos Parâmetros Curriculares, verificamos que diversos materiais têm potencial para serem utilizados enquanto materiais didáticos, incluindo os que não foram originalmente produzidos para esse fim. (BRASIL, 1998, p. 79).



O documento aponta ainda que os professores precisam estar sempre aprendendo e buscando novos caminhos e alternativas para o ensino, buscando sempre experimentar novos recursos didáticos. O próprio uso do cinema é sugerido nos PCN e, como já frisamos acerca do cinema enquanto documento histórico, os documentos parametrizadores reforçam que, ao se trabalhar com fontes e documentos, é necessário cautela, afinal o “documento não fala por si mesmo, isto é, ele precisa ser interrogado a partir do problema estudado, construído na relação presente-passado”. (BRASIL, 1998, p. 86). Os PCN alertam também a respeito de ao selecionar um material didático, deve-se atentar para a faixa etária dos alunos em que esse material será trabalhado. Acerca do uso de filmes, o documento salienta que devemos ter cuidado ao se trabalhar com obras audiovisuais.

Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recriação, de criação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos etc. (BRASIL, 1998, p. 88).

Verificamos que na BNCC, os saberes são organizados de modo que sejam desenvolvidas em aula, habilidades e competências que são essenciais para o exercício da cidadania.

as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8).

Dentre estas dez competências gerais presentes na BNCC, destacamos algumas que reforçam a importância do uso de diferentes linguagens e do uso de recursos tecnológicos e audiovisuais. A competência nº 4 aponta que a utilização de diferentes linguagens se faz necessário para se “expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo” (BRASIL, 2018, p.9).

Ou seja, os novos currículos propõem para nós, professores de História, que ao contrário dos métodos tradicionais - onde apenas despejamos uma série de

informações que não levam em consideração a bagagem cultural que os alunos já possuem -, nossas aulas devem conter um ensino onde os estudantes construam os saberes junto com o professor. A História tem o objetivo de formar cidadãos críticos, que saibam se situar na história, que saibam relacionar os assuntos trabalhados com a sua vida prática, para tanto, se faz necessário o uso de diversas linguagens. A competência nº 5 completa, que é necessário

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 9).

Ainda, usando como base o próprio documento da BNCC, na sessão dedicada ao Ensino de História, temos novamente destacada a importância de utilizar diferentes fontes e documentos para o ensino, pois estes podem

facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram [...] o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história [...] Por meio dessa prática, docentes e discentes poderão desempenhar o papel de agentes do processo de ensino e aprendizagem, assumindo, ambos, uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos, no âmbito de um processo adequado ao Ensino Fundamental. (BRASIL, 2018, p.398).

Sendo assim, fica evidente que, enquanto educadores, é imprescindível que façamos uso das diversas linguagens para tornar o ensino mais atrativo e didático. Podemos fazer uso de música, fotografia, literatura e, claro, do Cinema. Destacamos ainda o termo “atitude historiadora”, presente na BNCC. O que seria essa atitude historiadora que é viabilizada pelo uso do cinema ou outras linguagens no ensino de história?

Voltamos a destacar, que os objetivos da educação norteadas pela BNCC e pelo PCN não tratam apenas sobre conhecimentos ou conteúdos, mas que estes sejam trabalhados de maneira a promover em sala de aula práticas que levem o aluno a buscar uma certa autonomia ao lidar com o conhecimento, ou seja, fazer parte da coleta de informações, leitura de fontes. Ralejo *et al.* (2021) apontam no que diz respeito a atitude historiadora que

Não se trata de formar historiadores, mas de dotar diferentes sujeitos de autonomia para a tomada da palavra e de posição em sua vida social a partir

de possibilidades de usos do passado. [...] Proporcionar o exercício da atitude historiadora é combater a história única, porque passamos a compreender que a ação do historiador é uma construção discursiva baseada na interpretação de uma realidade. Essa prática do conhecimento como uma produção também se estende para o cenário da sala de aula, que deve pautar-se na “reconstrução” dos processos que levam à produção do conhecimento escolar, permitindo ao estudante aprender a “leitura da história” que poderá ser aplicada em diversas situações da sua vida cotidiana. (RALEJO et al. 2021, p 15).

Data estas questões a respeito das habilidades e competências exigidas pelo currículo e a utilização de novas linguagens e tecnologias para desenvolver com os alunos uma atitude historiadora e uma aula mais dinâmica com a prerrogativa de que os estudantes têm uma bagagem cultural que deve ser considerada pelo professor, fica claro que a utilização do Cinema enquanto recurso didático pode e deve ser nossa aliada.

Napolitano (2003), em seu livro “Como usar o cinema na sala de aula”, faz uma discussão interessante sobre a importância de usar o cinema como ferramenta didática nas escolas e os cuidados e a metodologia necessária para se trabalhar com essa linguagem. Para o autor

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte. Assim, dos mais comerciais e descomprometidos aos mais sofisticados e "difíceis", os filmes tem sempre alguma possibilidade para o trabalho escolar. (NAPOLITANO, 2003, p. 12).

É preciso frisar, que o uso do cinema por si só não irá suprir ou fazer os problemas que os professores enfrentam na sala de aula, no que diz respeito à falta de interesse por parte dos alunos desapareça, mas é necessário que enquanto educadores estejamos sempre em busca de estratégias de ensino que possam despertar este interesse, e ao usar o cinema, que é uma linguagem que é interessante aos olhos dos jovens, podemos conseguir resultados positivos.

Quanto mais elementos da relação ensino-aprendizagem estimularem o interesse do aluno e quanto mais a alfabetização, no sentido tradicional da expressão, estiver avançada, tanto mais o uso do cinema na sala de aula será otimizado. (NAPOLITANO, 2003, p. 16).

Napolitano (2003) propõe ainda metodologias a serem seguidas, ao se selecionar uma obra fílmica a ser trabalhada em sala de aula e, com isso, destaca que um fator importante é justamente selecionar um material que seja compatível com a

faixa etária dos alunos que irão participar daquela atividade. Levando isto em consideração, vemos que o cinema de animação tem um grande potencial pedagógico.

Veremos a seguir um exemplo da utilização de um filme de animação na sala de aula, e quais atividades podem ser desenvolvidas com os alunos ao usar este recurso.

## **4. ANASTASIA – UMA ABORDAGEM HISTÓRICA EDUCACIONAL PARA AS AULAS DE HISTÓRIA**

Neste capítulo, iremos analisar o contexto em que se passa o filme de animação *Anastasia* (1997), comparando as representações trazidas nesta obra fílmica com os fatos históricos ocorridos com a família Romanov, durante a Revolução Russa, além de apontarmos propostas de atividades que podem ser desenvolvidas ao se trabalhar com esta obra na sala de aula.

### **4.1. Anastasia e a Aprendizagem Histórica**

*Anastasia* foi lançado em 1997, pela *20th Century Studios*, e conta a história de Anastasia Romanov, que sobrevive ao ataque à família Romanov promovido por Rasputin, que resultou na Revolução Russa. Anastasia perde a memória e torna-se Anya e viveu durante 10 anos em um Orfanato, onde atinge a maioridade e, com isso, parte em uma jornada para reconstruir sua memória e encontrar sua família, usando como pista um medalhão, sendo esta a única lembrança que ela guarda do seu passado esquecido.

Anya conta com a ajuda de Dimitri e Vladimir, dois trapaceiros de São Petersburgo, que buscam treinar meninas para fingir ser Anastásia, buscando uma recompensa em dinheiro. Os dois veem em Anya a chance de aplicar o golpe, aproveitando-se da semelhança da moça com Anastasia, além da sua ingenuidade e passado esquecido. Assim, o trio parte para Paris e, no decorrer do longa, vemos a relação dos três se desenvolvendo, além dos trapaceiros perceberem que ao contrário do que imaginavam no início, eles de fato estão diante da verdadeira Anastasia Romanov.

*Anastásia* (1997), chama a atenção em muitos aspectos, o primeiro deles, é o fato desta obra ter um pé na ficção e outro na realidade, uma vez que a animação conta com personagens que de fato existiram, como a própria família Romanov e o Rasputin, além de trazer também alguns acontecimentos históricos, como a Revolução Russa.

Por se tratar de uma animação voltada para o público infantil, os diretores gozam da sua liberdade artística para romantizar seus personagens e acontecimentos, isto, porém, não torna o filme menos interessante, visto que essas romantizações podem ser analisadas e problematizadas.

Um outro fato que chama atenção, é que ao contrário de outros filmes de princesa da época, Anastásia (1997) conta com uma princesa que busca resolver seus próprios problemas e um interesse amoroso que, ao contrário dos usuais príncipes presentes em outras animações, é na verdade um trapaceiro que inicialmente vai tentar dar um golpe na moça, mas que ao decorrer do filme acaba criando uma relação com a mesma e, no momento final, mais uma vez diferenciando-se de outros filmes de princesa da época, Anya não é salva pelo príncipe encantado, ela é responsável por derrotar Rasputin e acabar com a maldição.

Vejamos agora alguns personagens e acontecimentos retratados no filme, comparando-os com outras fontes históricas. O primeiro deles é a própria Anastasia Romanov, ilustrada nas **Figura 1** e **Figura 2** e a suposta fuga e sobrevivência ao ataque que sua família sofreu após a Revolução Russa.

**Figura 1** - Anastásia (Animação)



Fonte: ANASTASIA (1997)

**Figura 2 - Anastasia (Fotografia)**



**Fonte:** Retirado da internet (Disponível em: <https://pbs.twimg.com/media/E4M541tWEAli8oy.jpg>)

Na animação, Anastasia é apresentada como uma mulher de personalidade forte, é decidida, teimosa, não aceita ordens facilmente, além de em alguns momentos ser dito que a mesma era muito sapeca e brincalhona quando criança. Destacamos, aqui, a personalidade dela no filme, porque quando lemos sobre Anastasia Romanov, percebemos que a mesma é descrita de forma semelhante.

Em sua obra *As irmãs Romanov*, Rappaport (2014), conta detalhes da vida da família imperial russa, desde o casamento de Nicolau e Alexandra, até o nascimento de cada um dos filhos do casal, ressaltando a personalidade de cada um deles, e utiliza, para tanto, além de jornais que circulavam na época, cartas trocadas entre os membros da família e pessoas do seu convívio.

Na obra, vemos que Anastasia, que foi a quarta filha mulher de Nicolau e Alexandra (o que gerou bastante comoção, visto que toda a Rússia e o próprio casal ansiavam por um filho homem para ser herdeiro do trono, o que só ocorreria alguns anos após o nascimento de Anastasia) nasceu em 5 de junho de 1901 (de acordo com o calendário usado na época). A autora descreve da seguinte forma:

a Romanov mais nova constituía uma força da natureza diante da qual era impossível ficar indiferente [...] De todas as crianças, Nastácia, ou Nástia, como a chamavam, era a menos russa na aparência. Tinha cabelo loiro

escuro como Olga e os olhos azuis do pai, mas seus traços estavam muito mais para a família Hesse de sua mãe. Tampouco era tímida como as irmãs; na verdade, era extremamente sincera, mesmo com adultos. Apesar de ser a mais nova das quatro, era a que sempre chamava mais atenção. Tinha o grande dom do humor [...] Anastácia rejeitava qualquer coisa que a mandassem fazer; se lhe dissessem para não subir nas coisas, era precisamente o que fazia [...] Tudo com Anastácia era uma guerra de vontades. Ela era uma aluna impossível: distraída, desatenta, sempre disposta a fazer qualquer coisa exceto ficar quieta; contudo, apesar de não ir tão bem assim nos estudos, tinha talento para lidar com pessoas. (RAPPAPORT, 2014, p. 119-120).

Um outro ponto a ser destacado sobre a figura de Anastasia é que na animação, Anastasia tinha apenas oito anos de idade quando sua família é morta, quando, na realidade, em 1917 (na animação 1916), a mesma já tinha dezesseis anos. O próprio fato da mais nova das Romanov ter sobrevivido na animação merece ser destacado, pois vemos que de fato, circulou por muito tempo o boato que Anastasia poderia ter sobrevivido, inclusive várias mulheres apareceram na época alegando ser um dos Romanov, o caso mais famoso foi o de Anna Anderson, que alegou até o fim de sua vida ser Anastasia. Esses boatos acabaram inspirando algumas obras, como a própria animação discutida aqui.

Em artigo publicado no blog *Rainhas Trágicas*, o autor Renato Neto (2015), fala sobre o assunto, trazendo uma entrevista promovida pelo site *History Buff*, com Hellen Azar, que é autora de alguns livros sobre a família Romanov. Renato Neto (2015) aponta que os últimos restos mortais da família Romanov foram encontrados apenas em 2007, o que comprova que nenhum dos membros da família imperial russa conseguiu sobreviver.

Outro personagem interessante a ser destacado aqui é o próprio czar, Nicolau II, ilustrado nas **Figura 3** e **Figura 4**. No filme, vemos um homem brando e dedicado à família. Ele aparece em poucas cenas, mas nos passa a impressão de ser um pai e marido dedicado e bondoso.



**Figura 3 - Nicolau Romanov (Animação)**



Fonte: ANASTASIA (1997)

**Figura 4 - Nicolau II (Fotografia)**



Fonte: Wikipedia.

Souza (2011) descreve Nicolau Romanov:

Extremamente autocrata, Nicolau sempre teve em mente que o czar era em verdade o senhor da Rússia, e que ele devia cuidar do povo e do império como um direito divino. Seus opositores chamaram-no de Nicolau, o Sanguinário, por motivo dos massacres ocorridos no seu governo. (SOUZA, 2011, p. 113).

Um dos massacres que podemos destacar é o que ficou conhecido como Domingo Sangrento, ocorrido em 1905, quando Nicolau mandou seu exército metralhar pessoas que protestavam pacificamente em São Petersburgo.

Apesar de ser um homem culto e letrado, que falava fluentemente, além de sua própria língua, alemão, inglês e francês, Nicolau não fora preparado para o trono, porém a morte prematura de seu pai, Alexandre III, fez com que ele assumisse o trono com apenas 26 anos (SOUZA, 2011, p. 113).

Souza (2011) aponta que

por trás do homem autocrata e despreparado para o poder, que sufocava as rebeliões com demasiada violência e exilava nas regiões áridas e frias da Sibéria seus inimigos, Nicolau era um homem tímido e calmo, extremamente apegado às coisas simples e a família e desinteressado com os protocolos oficiais e a pompa das cortes [...] Diz-se que só se importava com quatro coisas: a família, os exercícios ao ar livre, o Exército e a Rússia, tudo mais lhe era indiferente. (SOUZA, 2011, p. 114).

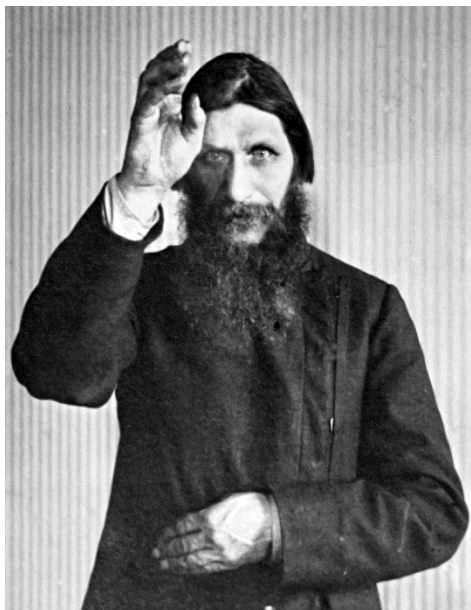
Outro personagem de bastante destaque na animação é Rasputin, ilustrado nas **Figura 5** e **Figura 6** que assume o papel de vilão. No filme, Rasputin sente-se traído pela Família Imperial e, em troca de destruí-los, vende sua alma, lançando uma maldição sobre os Romanov, que culmina com a Revolução Russa.

**Figura 5** - Rasputin (Animação)



Fonte: ANASTASIA (1997)

**Figura 6 - Rasputin (Fotografia)**



**Fonte:** Retirado da internet (Disponível em: <https://mf.b37mrtl.ru/rbthmedia/images/2022.04/original/626282c73de6310d9f1d2246.jpg>)

Quando o último filho do casal Romanov, Alexei, nasceu, trouxe grande felicidade, tanto para seus pais que esperavam ansiosamente por um filho homem, como para toda a Rússia, que também aguardava esse acontecimento. Alexei, porém, sofria de uma doença rara e perigosa, hemofilia e, assim, Grigóri Rasputin, que vinha ganhando fama em São Petersburgo como curandeiro, entra na vida dos Romanov.

Rappaport (2014), descreve em seu livro, que a doença de Alexei era de fato complicada e o menino era astuto e difícil de controlar. Os médicos não conseguiam conter os sangramentos decorridos de pequenos acidentes que ocorriam quando ele brincava. O pior acidente ocorreu em 1907, quando Alexei caiu e machucou a perna, o sangramento interno provocado pela queda provocou uma grande dor no caçula dos Romanov e desesperados, Nicolau e Alexandra recorreram a Rasputin, que milagrosamente conseguiu curar o menino. (RAPPAPORT, 2014, p. 135-137). A autora descreve que

Muitos de seus seguidores viam o dom de cura de Raspútin como algo na tradição védica dos xamãs siberianos, que acreditavam haver uma conexão entre os mundos natural e espiritual. Como todos os médicos imperiais, o pediatra de Alexei, dr. Serguei Fiódorov — que fora chamado em diversas ocasiões, quando houvera uma crise —, sentiu uma aversão instintiva pelo homem, mas não podia explicar como o que Raspútin fizera havia funcionado, enquanto a medicina convencional fracassara. (RAPPAPORT, 2014, p. 137).

Com isto, Rasputin passou a ter a confiança de Nicolau e Alexandra e a frequentar o palácio com frequência e possuía também a simpatia dos filhos deles. Rasputin possuía dois lados opostos, por um lado aparecia como um homem religioso e benevolente, por outro lado, era visto pelos criados da família e perante a sociedade russa como um oportunista astuto, que não escondia seus apetites físicos.

Ao chegar à capital, ele circulou pelos salões de uma São Petersburgo fin de siècle célebre por sua decadência, prestando-se a damas ricas da sociedade que flertavam com cultos na moda, como a cura pela fé, mesas girantes e misticismo oriental, e constituiu um cortejo de seguidoras entre elas. Para seus detratores, era um personagem fácil de caricaturar, com sua larga blusa de camponês e botas compridas, a constituição robusta, os longos cabelos e barba escuros e oleosos, os lábios proeminentes, grossos. (RAPPAPORT, 2014, p. 140).

Apesar de Rasputin ter ajudado a família, os Romanov sabiam da má reputação do mesmo e as fofocas sobre o comportamento inapropriado do homem continuavam a circular, apesar das tentativas de pessoas próximas de afastar a família Romanov de Rasputin, o que se nota é que tanto o casal quanto seus filhos tinham uma fé indiscutível no mesmo. (RAPPAPORT, 2014, p. 146-147). A relação da família imperial com Rasputin e a má fama que o homem tinha na Rússia acabaram por fazer com que diversas fofocas fossem espalhadas, inclusive que Rasputin interferia nos assuntos do império e isto inclusive acaba sendo usado contra os Romanov e fazendo o povo ficar cada vez mais descontente com o czar.

Tendo em vista essa contextualização, fica fácil entender o motivo da escolha de Rasputin como vilão na animação Anastasia (1997). Como dito, na animação, Rasputin é o responsável por lançar a maldição que assola os Romanov, provocando assim a Revolução Russa. Na realidade, porém, o Império Russo já vinha sofrendo há um tempo, tendo um início de Revolução, em 1905, após a Guerra com o Japão, que gerou grandes perdas. Em 1914, com a eclosão da Primeira Guerra Mundial o Império sofreu ainda mais

O povo aclamava o imperador e as suas forças armadas, certo de que a grandeza da nação nunca mais seria colocada em cheque, que os alemães nunca mais zombariam dele e que a Rússia voltaria a ser grande, forte e temida por todas as coroas. A euforia inicial da solidariedade nacional logo desmoronou diante das perdas catastróficas. A estratégia de guerra da

Rússia se mostrou completamente ineficiente, acumulando sucessivas derrotas ante aos alemães. (SOUZA, 2011, p. 118).

Desde a Revolução de 1905, o proletariado vinha se intelectualizando, principalmente na doutrina Comunista de Marx e Engels e, em 1917, o país estava à beira de um colapso, o povo gritava contra a monarquia. “O clima de anarquia era total” (SOUZA, 2011, p. 118). Os Sovietes, que era o conselho de trabalhadores, já haviam formado uma cúpula no governo provisório e, temendo uma guerra civil, Nicolau se viu obrigado a abdicar do trono em seu nome e em nome do Czarevich (SOUZA, 2011, p. 118). Souza aponta que

Liderada por Lênin e Trotsky, a Revolução Bolchevique chegou ao Outubro Vermelho pronta a instaurar um governo inédito de trabalhadores e a favor do povo, imbuído de varrer da nação todos os “parasitas” que haviam explorado o país por séculos e destruir a nobreza e o clero. Assim começaria o martírio dos Romanov e o da própria Rússia. (SOUZA, 2011, p. 119).

Com isto, tem início o cativeiro da família imperial, que durou até o dia 16 de julho de 1918, quando toda a família Romanov foi brutalmente assassinada pelo governo comunista.

Vemos assim que de fato, mesmo sendo um filme de animação voltada para o público infantil, que exclui e altera alguns fatos históricos, o filme Anastasia (1997) possui muitos aspectos e personagens importantes que podem ser trabalhados em sala de aula. A própria apresentação dos personagens feita nesta seção, comparando imagens reais dos mesmos com as suas representações na animação, já pode aguçar a curiosidade dos jovens. Vejamos a seguir algumas cenas do filme que podem ser analisadas e problematizadas junto com os alunos.

A proposta de atividade que desenvolveremos a seguir é pensada para ser desenvolvida em uma turma de 9º ano do ensino fundamental. A ideia é que antes de trabalhar o tema da Revolução Russa, usando o livro didático e as fontes históricas mais tradicionais, deve-se introduzir os personagens que fazem parte da família imperial russa, a partir do filme Anastasia (1997), buscando dessa forma, além de instigar a curiosidade dos alunos sobre o tema, comparar esses dois tipos de fontes históricas no decorrer da discussão do filme e contextualização com os fatos históricos.

O professor pode optar por passar o filme completo de uma aula, ou, caso não tenha tempo para exibir o filme completo, viabilizar meios para que os alunos consigam assistir a obra completa em casa, para na sala de aula destacar cenas do

filme que serão interessantes para fazer as problematizações e contextualizações com outras fontes.

Destacamos, inicialmente, a primeira cena do filme, ilustrada nas **Figura 7** e na **Figura 8**. Na citada cena, temos uma narradora, que é a avó de Anastasia e ela descreve como era a Rússia Imperial, no momento antes da revolução, em decorrência da maldição lançada por Rasputin. “Houve uma época, não faz muito tempo, em que nós vivíamos em um mundo encantado, de elegância, palácios, e grandes bailes. O ano era 1916, e o meu filho, Nicolau, era o czar da Rússia Imperial” (ANASTASIA,1997).

**Figura 7 - Baile no Palácio (Animação)**



**Fonte:** ANASTASIA (1997)



**Figura 8 - Baile no Palácio (Animação)**



Fonte: ANASTASIA (1997)

Vemos nesse trecho, que a animação apresenta a Rússia Imperial, pouco antes da revolução, de forma extremamente positiva, com pessoas felizes e elegantes. Porém, com base na historiografia disponível, assim como sinalizamos anteriormente, a realidade do país naquele momento era outra, o povo estava sofrendo, além disso, estavam insatisfeitos com a maneira com que o czar Nicolau II conduzia o país. Sendo assim, quem estava feliz naquele momento, de fato? Esta pergunta pode ser o pontapé inicial para começar a trabalhar o início das Revoluções que ocorrem na Rússia e o motivo que levou a classe proletária a revoltar-se contra o imperialismo.

Além disso, na sequência da cena descrita, a figura de Rasputin é introduzida, e na animação, Rasputin é apresentado como inimigo de Nicolau, traidor dos Romanov. Essa relação entre os Romanov e Rasputin também pode ser debatida em sala de aula, demonstrando quem de fato foi Rasputin e porque ele tinha uma imagem tão negativa perante o povo russo, o que possivelmente pode ter levado os diretores da animação a retratá-lo como vilão.

Uma outra sequência muito interessante do filme é a primeira música após a Revolução que vitimou os Romanov, conforme ilustrada na *Figura 9*. Analisaremos brevemente dois trechos da canção que podem ser verificados com os alunos. No primeiro, vemos o qual negativa a revolução teria sido para a Rússia.

São Petersburgo é triste  
 São Petersburgo é frio [...]  
 Revolução dá nada  
 Em vez de melhorar  
 Só trouxe desencantos

Fez tudo piorar...

**Figura 9** - Cena da canção "Há rumores em São Petersburgo" (Animação)



Fonte: ANASTASIA (1997)

Vemos assim, cidadãos russos magros e com frio, trabalhando insatisfeitos, refletindo que a Revolução que deveria ter trazido benefícios, apenas fez tudo piorar. Na sequência da música, os personagens cantam sobre a suposta sobrevivência de Anastasia aos sussurros:

Quer saber  
 Há rumores em São Petersburgo  
 Quer saber  
 O que dizem por aí?  
 Que o Czar não sobreviveu  
 Mas sua filha não morreu [...]  
 Princesa Anastasia  
 Mas fique quieto aí!

Há dois pontos que podem ser destacados para os alunos no trecho acima, os rumores sobre a sobrevivência de Anastásia, onde o educador pode destacar que na época, de fato, ocorreram tais rumores, o que inspirou diversos filmes, como a própria animação analisada.

O outro ponto é o “Fique quieto aí”, e a sequência de vários personagens cochichando sobre a sobrevivência de uma Romanov, enquanto guardas vigiam ferozmente, conforme podemos verificar na **Figura 10**. Apesar desse contexto de repressão e perseguição, no regime instaurado após a revolução, não ser explorado no filme, isso acaba ficando claro em alguns trechos do filme, como o citado acima.



**Figura 10** - Cena da canção " Há rumores em São Petersburgo" (Animação)



**Fonte:** ANASTASIA (1997)

No livro *As Revoluções Russas e o Socialismo Soviético*, de Daniel Filho (2003), o autor vai falar sobre como ocorrem os processos de Revoluções na Rússia. Ele defende que não houve apenas uma Revolução (a de 1917, que tira os Romanov do poder), mas uma série de Revoluções, que têm seu início em 1905, com o Domingo Sangrento. Ocorriam, ainda, movimentos sociais urbanos, invasões, depredações, saques e protestos, ou seja, a população estava insatisfeita com o Governo Imperial. (FILHO, 2003, p. 43).

O filme de animação dessa forma, apesar de trazer representações que destoam da realidade, estimula a curiosidade dos jovens e pode propiciar debates importantes acerca da Revolução Russa e sobre quem foram os Romanov.

Como colocado na primeira seção deste trabalho, é importante ressaltar quando e quem produziu a obra fílmica que está sendo trabalhada na sala de aula. No caso de Anastasia (1997), a animação é dirigida por Don Bluth e Gary Goldman, nos Estados Unidos. Como sabemos, a Rússia Soviética se tornou "inimiga" dos EUA e, em várias obras produzidas pelos EUA, podemos ver críticas fortes sobre o comunismo, assunto que inclusive pode ser trabalhado posteriormente com os alunos quando o tema de aula for sobre a Guerra Fria.

Em suma, a intenção de trabalhar com esse tipo de recurso didático é trazer para os alunos uma aula mais dinâmica. Usando o filme Anastasia (1997), o professor terá mais chances de deixar os alunos curiosos sobre o assunto a ser trabalhado, visto que o fato de ter personagens reais em um desenho fará com que eles fiquem

interessados em saber quem de fato esses personagens foram e porque são retratados daquela maneira na animação. Esse tipo de questionamento e crítica às fontes é indispensável ao se trabalhar com fontes históricas e, com isso, estaremos propiciando esse tipo de problematizações ao trazer a animação como fonte e norteadora deste tipo de debate.

É importante que o professor questione os alunos para que estes reflitam se além das cenas destacadas, existem outras que eles tenham notado algo que queiram destacar para a turma. Dessa forma, o próprio aluno, valendo-se de seus próprios conhecimentos e bagagem cultural pode trazer para aula um ponto de vista diferente dos demais, gerando assim outros temas a serem analisados pelo educador.

Além disso, o exercício de comparar a fonte fílmica com outras fontes, além de gerar problematizações, proporcionará que o professor incentive em seus alunos, o desenvolvimento da atitude historiadora, que é ressaltada na BNCC, fazendo com que eles façam parte da formação do conhecimento.

Uma outra proposta que pode ser usada pelo educador, ao final de uma aula, onde um filme de animação foi analisado com os alunos, é pedir que eles mesmos tragam exemplos de outros filmes ou desenhos que eles assistiram, que podem ter temas históricos para que sejam analisados com a turma, em próximas aulas.

Vemos assim, que diversas possibilidades podem ser exploradas em um filme animado uma vez que este está carregado de diversas representações interessantes e que devem ser analisadas com cuidado com os alunos. Um filme de pura ficção pode tornar-se um aliado importante numa aula se utilizarmos bem seu potencial pedagógico. Nestes termos, trouxemos nesta seção uma proposta pedagógica, mas existem diversas outras e cabe ao professor adaptá-las ao espaço da sala de aula.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando em consideração os diversos obstáculos enfrentados por educadores para conseguir transmitir os saberes históricos na sala de aula, buscamos pensar de que modo o cinema de animação na representação do filme Anastasia contribui para a construção do conhecimento histórico acerca da Revolução Russa.

Com esta problemática em mente, no decorrer da pesquisa, tínhamos o objetivo de discutir a importância do cinema de animação no contexto do Ensino de História, a partir do filme Anastasia (1997) e de suas representações, nas práticas educativas escolares. Para tanto, buscamos fundamentação teórica em diversos autores que se debruçam sobre a relação entre cinema e história, podendo verificar que como qualquer outra fonte histórica, a obra fílmica possui suas intencionalidades. Sendo assim, é indispensável, ao se analisar um recurso audiovisual, que se tenha em mente quem o produziu e quando. Além disso, podemos verificar que desde que surgiu, o cinema vem se transformando e transformando a própria sociedade, sendo um agente histórico importante e indispensável ao pensar a história e a própria sociedade contemporânea.

Um outro ponto que podemos verificar no decorrer da pesquisa é que o cinema introduziu na sociedade uma linguagem nova, contendo suas próprias características, sendo assim, no próprio campo da educação, o cinema de forma geral e o cinema de animação foi ganhando cada vez mais espaço, uma vez que essa linguagem cinematográfica está presente no cotidiano dos jovens, dito isto, os próprios documentos que norteiam a educação, como a BNCC e os PCN ressaltam que esses recursos tecnológicos são indispensáveis ao se trabalhar História, uma vez que possibilitam trabalhar as competências e habilidades necessárias para as devidas contextualizações dos conteúdos que estão sendo trabalhados com a vida prática dos alunos.

Verificamos, então, que trabalhar as representações presentes no filme Anastasia para uma aula de Revolução Russa, propicia que o educador consiga trazer para sala de aula linguagens que estão mais próximas das linguagens usadas e vivenciadas pelos alunos, viabilizando, assim, aulas com alunos mais participativos e ativos na produção do saber, uma vez que a proposta é comparar as representações da animação com os fatos históricos e como estes de fato ocorreram, comparando a

fonte fílmica com outras fontes que trabalhem a Revolução Russa e a própria família Romanov.

Trabalhando com fontes como o cinema de animação, o professor deixa de ter uma aula tradicional, onde, na maioria das vezes, uma série de acontecimentos e datas são narradas, sem que os alunos consigam compreender o porquê de estarem estudando esses acontecimentos, além de não participarem ativamente da construção do conhecimento e, também, de não terem sua própria bagagem histórica e cultural levada em consideração, o que faz com que os mesmos tenham pouco, ou nenhum interesse, em compreender o que está sendo discutido.

## REFERENCIAS

ANASTASIA. Direção: Don Bluth e Gary Goldman. Produção de Don Bluth e Gary Goldman. Estados Unidos. 20th Century Fox, 1997.

BARROS, José D'Assunção. **Cinema e história**: as funções do cinema como agente, fonte e representação da história. Revista Ler História, p. 127-159, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.2547>. Acesso em 01/09/2022

BARROS, José D'Assunção. **Cinema e história**: considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas. Comunicação & Sociedade, ISSN Impresso: 0101-2657 • ISSN Eletrônico: ISSN 2175-7755. Ano 32, n. 55, p. 175-202, jan./jun. 2011. Disponível em: [Cinema e história – considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas | Barros | Comunicação & Sociedade \(metodista.br\)](http://www.metodista.br/revista/Comunicacao-e-Sociedade/55-175-202). Acesso em: 01/09/2022.

BRASIL. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2017.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: história** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC /SEF, 1998.

BURKE, Peter. **A Escola dos Annales 1929-1989**: A Revolução Francesa da Historiografia. 2. Ed, São Paulo: Unesp, 1992.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

FILHO, Daniel. **As Revoluções russas e o socialismo soviético**. São Paulo: Unesp, 2003.

FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução: Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MONTEIRO, Ronnys. **Entre os PCN e a BNCC**: Faces do Ensino de História, Cajazeiras, 2021.

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

NETO, Renato. “Foi no mês de dezembro”: especialista em história russa analisa o filme “Anastasia” (1997). **Rainhas Trágicas**, 8, dezembro, 2015. Disponível em: <https://rainhastragicas.com/2015/12/08/especialista-em-historia-russa-analisa-o-filme-anastasia-1997/>. Acesso em 12/11/2022

NETO, Manoel. **Parâmetros curriculares nacionais de história**: desafios e possibilidades da história ensinada na Educação Básica. Revista História em Reflexão: Vol. 3 n. 6 – UFGD - Dourados jul/dez 2009. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/487>. Acesso em: 20/10/2022

RALEJO, Adriana; MELLO, Rafaela; AMORIM, Mariana. **BNCC e ensino de história: horizontes possíveis.** Educar em Revista, Curitiba, 2021.

RAPPAPORT, Hellen. **As irmãs Romanov: A vida das filhas do ultimo tsar.** 4ª Edição, Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

RIBEIRO, Renilson. **Os parâmetros do saber no Brasil: a história ensinada e a reforma curricular nacional no Governo FHC.** Unicamp, 2001.

SILVA, Maria; SANTOS, Jean. **A BNCC e as implicações para o currículo da educação básica.** Anais CONADIS. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/50466>>. Acesso em: 20/10/2022.

SOUZA, Víctor. Os Lírios de Ecaterimburgo. Revista de **Villegagnon**, Ano VI – Número 6,p. 112-123, 2011. Disponível em: <http://www.redebim.dphdm.mar.mil.br/vinculos/000005/00000585.pdf>. Acesso em 12/11/2022.

VIEIRA, Tatiana. **O potencial educacional do cinema de animação: Três experiencias na sala de aula.** Campinas, 2008