

Universidade de São Paulo (USP)
Faculdade de Educação (FE)

**IMAGENS TELEVISIVAS E ENSINO DE
HISTÓRIA: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E
CONHECIMENTO HISTÓRICO**

*Tese apresentada como exigência
parcial para obtenção do título de
Doutor em Educação pelo
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Faculdade de
Educação da Universidade de
São Paulo (FE/USP)*

Área de concentração: Educação
Área temática: Didática, Teorias
de Ensino e Práticas Escolares

André Chaves de Melo Silva

Orientadora: Profa. Dra. Kátia
Maria Abud

São Paulo
2010

*Para Leandra, minha esposa
e companheira, por seu apoio
em todas as caminhadas. Na
esperança de que os moinhos
de vento continuem a girar...*

“Toda a representação social é constituída como um processo em que se pode localizar uma origem, mas uma origem que é sempre inacabada, a tal ponto que outros fatos e discursos virão nutri-la ou corrompê-la. É ao mesmo tempo importante especificar como esses processos se desenvolvem socialmente e como são organizados cognitivamente em termos de arranjos de significações e de uma ação sobre suas referências. Uma reflexão sobre as maneiras de enfocar os fatos da linguagem e da imagem é aqui fundamental.” (Serge Moscovici. Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. Editora Vozes, 4ª edição, Petrópolis, 2003, pp. 218)

“A resistência dos homens à perda de si e seu esforço de auto-afirmação constituem-se como identidade mediante representações de continuidade, com as quais relacionam as experiências do tempo com as intenções no tempo: a medida da plausibilidade e da consistência dessa relação, ou seja, o critério de sentido para a constituição de representações abrangentes da continuidade é a permanência de si mesmos na evolução do tempo. A narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana. (...) Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana.” (Jörn Rüsen. Razão Histórica. Teoria da História: Fundamentos da Ciência Histórica. Brasília, Editora da UnB, 2001, pp. 66 e 67).

ÍNDICE

RESUMO	7
ABSTRACT	8
AGRADECIMENTOS	9
INTRODUÇÃO	10
Objetivos	11
Metodologia	16
Representações e conhecimento histórico	17
Imagens e ensino de História	25
O campo de ação	28
A Muralha	30
CAPÍTULO 1 – IMAGENS EM MOVIMENTO E ENSINO DE HISTÓRIA: REPRESENTAÇÕES, ALTERIDADE E CONHECIMENTO HISTÓRICO	38
Representações, alteridade e produção de conhecimentos	38
Senso comum, ciência, comunicação e educação	45
Representações sociais, consciência, pensamento e conhecimento históricos	47
O estatuto das imagens em movimento diante da História e do Ensino	49
CAPÍTULO 2 – A ENTRADA EM CAMPO: COTIDIANO, ETNOGRAFIA E CONHECIMENTO	65
A Escola	67
A diretora	70
O professor	74
As aulas do professor	78
A professora	84
As aulas da professora	86
A aplicação do questionário social	99
A região da Escola	118

O entorno	120
Os mais distantes	123
Outros municípios	126
CAPÍTULO 3 – REPRESENTAÇÕES E CONHECIMENTO	
HISTÓRICO: ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS E COTIDIANO	131
Colonizadores construtores/povoadores	134
Colonizadores invasores/exploradores	135
Colonizadores construtores/invasores	135
Oprimidos/explorados	135
Autoridade (com poder)	136
Homem interventor do meio ambiente	136
Primeira questão	136
Segunda questão	150
Terceira questão.....	158
CAPÍTULO 4 – O USO DAS IMAGENS TELEVISIVAS EM SALA DE	
AULA: ALTERIDADE, MUDANÇAS NAS REPRESENTAÇÕES,	
CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO	168
PRIMEIRO DIA	170
Questão 1	170
Questão 2	175
Questão 3	177
Questão 4	179
Questão 5	184
Questão 6	185
SEGUNDO DIA	188
Questão 1	189
Questão 2	193
Questão 3	194
Questão 4	198
TERCEIRO DIA	200

Questão 1	201
Questão 2	202
Questão 3	204
Questão 4	209
CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
BIBLIOGRAFIA	217
APÊNDICES	233
Apêndice 1	233
Apêndice 2	241
Apêndice 3	244
Apêndice 4	248
Apêndice 5	251
Apêndice 6	253
Apêndice 7	255
Apêndice 8	257
Apêndice 9	258
ANEXOS	260
Anexo 1	260
Anexo 2	293
Anexo 3	333
Anexo 4	427
Anexo 5	543
Anexo 6	551
Anexo 7	558
Anexo 8	566

RESUMO

Esta pesquisa teve como meta a compreensão das formas pelas quais o uso das imagens em movimento (filmicas e televisivas) nas aulas de História pode interferir na construção do conhecimento histórico dos alunos do Ensino Médio por meio de possíveis alterações em seu conjunto de representações sociais.

Para tanto, foi utilizada uma metodologia desenvolvida especificamente para essa pesquisa a partir da união de métodos historiográficos, recursos etnográficos, pesquisa participante, conceitos de representações sociais e decupagem, usada para o cinema e para a televisão.

A iniciativa procurou contribuir com respostas às dúvidas dos professores de História sobre a validade do uso de filmes e séries de televisão (produtos midiáticos constituídos de imagens em movimento), buscando evidenciar alternativas de trabalho prático, em sala de aula, que possam contribuir para o aprimoramento da Didática da História.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, História, Mídia, Ensino, Cinema, Comunicação.

ABSTRACT

This research had as goal the understanding of the forms for which the use of the images in movement (of movies and televising) in the lessons of History can intervene with the construction of the historical knowledge of the pupils of Average Ensino by means of possible alterations in its set of social representations.

For in such a way, a methodology was developed specifically for this research from the union of History methods, Ethnographic resources, participant research, concepts of social representations and “decupagem” (division), used for the cinema and the television.

The initiative looked for to contribute with answers to the doubts of the professors of History on the validity of the use of films and series of television (media products consisting of images in movement), searching to evidence alternatives of practical work, in classroom, that can contribute for the improvement of the Didactics of History.

KEY-WORDS: Education, History, Media, Teaching, Cinema, Communication.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer as pessoas cujo apoio tornaram a conclusão deste trabalho possível.

A professora Kátia Maria Abud, pela paciência, confiança, orientação e amizade ao longo destes anos.

Aos professores Nelson Schapochnik e Raquel Glezer, pela amizade e conselhos valiosos dados durante o Exame de Qualificação.

Aos professores e alunos da Escola onde desenvolvemos este estudo, cuja acolhida nos permitiu a realização desta jornada.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve como principal objetivo a compreensão das formas pelas quais o uso das imagens em movimento (filmicas e televisivas) nas aulas de História pode interferir na construção do conhecimento histórico dos alunos do Ensino Médio por meio de alterações em seu conjunto de representações sociais.

Para tanto foi utilizada uma metodologia que reúne métodos historiográficos, recursos etnográficos, pesquisa participante, conceitos de representações sociais e decupagem, usada para o cinema e para a televisão.

Sendo assim, a iniciativa procurou contribuir com respostas às dúvidas sobre a validade do uso de filmes, séries de televisão, entre outros produtos midiáticos constituídos de imagens em movimento, buscando evidenciar algumas alternativas de trabalho, em sala de aula, que possam contribuir para o aprimoramento da Didática da História.

Se a construção do conhecimento em sala de aula leva, cada vez mais, em consideração, a realidade dos alunos, como deixar de fora a televisão e sua intensa presença no cotidiano contemporâneo?

A instituição escolar pode, portanto, utilizá-la, mas a partir da reflexão sobre suas múltiplas possibilidades de uso. É neste sentido que esta pesquisa busca contribuir.

Partimos de uma concepção de utilização das imagens que se distancia da idéia de que estes documentos devem ser usados apenas como meras ilustrações do que é dito em sala de aula para a análise de sua construção enquanto ficção, documento ou discurso da história, das representações que contêm e de como elas podem interagir com os conhecimentos dos alunos na produção de novos conhecimentos, o que inclui, ainda, mudanças nas representações dos estudantes.

Ao analisar o uso de filmes nas aulas de História e as origens da discussão, no Brasil e Mundo, sobre a viabilidade pedagógica desta ação, Kátia Maria Abud alerta para o problema, ainda encontrado com muita frequência, nas escolas, da redução da imagem à mera ilustração do que é dito, em busca de uma certa “materialização” ou validação, pelo aluno, dos conteúdos trabalhados pelos professores:

*“O filme é mais utilizado como um substituto do texto didático ou da aula expositiva, ou é ainda considerado uma ilustração que dá credibilidade ao tema que se está estudando.”*¹

Ou, de maneira mais ampla:

*“À semelhança da produção escrita, a filmica tem sido, com muita frequência, utilizada como uma ilustração que sustenta a análise do professor, garantindo aos alunos que a fala do professor é verdadeira. O professor pode também, pelo caminho indutivo, valer-se do documento como elemento intermediário que transmite aos alunos aquilo que se pretende ensinar, atribuindo-lhe um sentido próprio. Este é o percurso que permite uma efetiva atividade intelectual do aluno, feita de curiosidade e de espírito crítico e que confere sentido ao saber histórico escolar.”*²

Objetivos

A pesquisa teve como objeto principal a análise das formas como o uso de imagens em movimento, no caso televisivas, nas aulas de História, pode interferir na construção do conhecimento histórico feita em sala pelos alunos do Ensino Médio, os quais, longe de serem sujeitos passivos, elaboram constantemente seus conhecimentos.

Para o desenvolvimento das nossas observações a partir da utilização de imagens em movimento, escolhemos os conceitos relacionados ao processo de colonização, com foco sobre o bandeirismo, presente na série de televisão *A Muralha* (Rede Globo de Televisão, 1999), como instrumentos para investigarmos quais são as representações dos estudantes sobre o tema e de que forma as imagens, utilizadas nas aulas e previamente contextualizadas pelo professor, podem contribuir ou não para o desenvolvimento do conhecimento histórico dos alunos. *“Dono de uma identidade própria, como documento histórico que exige instrumental adequado para sua exploração, o filme na aula de História na escola básica também exige uma proposta didática.”*³

¹ ABUD, Kátia Maria. A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. In: História, São Paulo, SP, 22 (1), 2003, pp. 189.

² ABUD, Kátia Maria. Op. cit., 2003, pp. 191.

³ ABUD, Kátia Maria. Op. cit., 2003, pp. 189.

Como *A Muralha* apresenta um padrão de qualidade reconhecido, buscamos analisar, também, em que medida, mesmo quando uma produção midiática do gênero televisivo (produtos culturais mais consumidos atualmente) é de qualidade (do ponto de vista dos pesquisadores da História), como é que ela pode contribuir na desconstrução de mitos, estereótipos ou representações ao mesmo tempo em que contribui para a construção de outros e de que forma o conjunto de valores, crenças, classes sociais ou situações materiais e familiares dos alunos pode interferir nesse processo, assim como as ações prévias do professor (aulas anteriores sobre a temática) também precisam ser levadas em consideração.

Além disso, buscamos responder a outras questões relacionadas ao nosso objeto/problema:

- Quais são as representações dos alunos sobre o processo de colonização e, especificamente, sobre o bandeirismo e em que medida o uso das imagens pode acarretar em mudanças nessas concepções, operando a desconstrução de conceitos e a construção de novos.

- Os alunos reconhecem no bandeirismo algum sentimento ou elemento de identidade? As concepções disseminadas a partir da Era Vargas ainda são aceitas? Existem variações temporais do conceito de identidade nacional e regional de um povo? Como isso ocorre e qual é o impacto deste processo no consumo de imagens? Também buscamos analisar em que medida a escola contemporânea, aliada à produção midiática, especialmente à imagética, continua sendo um dos principais instrumentos nesse processo de construção de representações.

- Quais são, efetivamente, os impactos do uso da imagem em movimento na Didática da História e no possível desenvolvimento de novas possibilidades metodológicas para a utilização desse tipo de produção cultural em sala de aula pelos professores?

- Quais são os significados dos elementos definitivos e provisórios contidos nas representações históricas dos alunos, os quais podem ser compreendidos e utilizados de maneira diagnóstica pelos professores na construção de ligações entre o presente e o passado histórico?

A aceitação do poder das imagens no cotidiano social contemporâneo é o primeiro passo para a busca da compreensão das melhores formas de empregá-las de maneira construtiva e criativa no ensino de História.

Ao pesquisar o papel das imagens sacras na destruição e gradativa substituição dos significados veiculados pelas obras (ídolos, pinturas, entre outros) dos astecas e de outros povos pré-colombianos do México, o historiador Serge Gruzinski nos lembra que a imagem tem ocupado papel de destaque em diversas sociedades há centenas de anos, ainda que o ápice de sua presença tenha se iniciado no final do século passado, em uma concorrência cada vez mais acirrada, por espaço, com os textos, apesar das imagens sem os textos pouco ou nada signifiquem, pois são as palavras que lhes atribuem sentido ou as contextualizam.

*“A guerra das imagens. Talvez seja um dos acontecimentos maiores do fim do século XX. (...) ela abrange lutas pelo poder, tem implicações sociais e culturais cujo alcance atual e futuro somos ainda um tanto incapazes de avaliar. ‘O maior paradoxo seria estarmos num mundo de proliferação de imagens e continuando a pensar que estamos sob o poder do texto?’. (...) Decerto não é a primeira vez que a imagem agita os espíritos, alimenta a reflexão a atiza conflitos no mundo ocidental e mediterrâneo. A teologia do ícone ocupou lugar eminente no pensamento teológico. No século VIII desencadeou uma famosa ‘querela’ que abalou o Império Bizantino. Iconoclastas e iconodulistas travaram ásperas discussões nessa época sobre o culto das imagens. No século XVI, a Reforma protestante e a Contra-Reforma católica fizeram opções distintas e decisivas para os tempos modernos, uma delas culminando na apoteose barroca da imagem católica.”*⁴

⁴ GRUZINSKI, Serge. A guerra das imagens: de Cristovão Colombo a *Blade Runner* (1492-2019). São Paulo, Companhia das Letras, 2006, pp. 14-15. Questão formulada, segundo Gruzinski, por: HUDRISIER, Henri, L’Iconothèque. Paris, La Documentation Française, INA, 1982, pp. 78. Segundo Gruzinski, “ao contrário da ortodoxia oriental e de sua sofisticada teologia do ícone, a cristandade ocidental deixa em torno da imagem religiosa uma margem de indefinição que se revela crucial até mesmo nas Américas; o confronto entre imagens cristãs e ídolos antigos dissimula os laços que os unem historicamente, pois era freqüente os ícones tomarem o lugar das representações do paganismo. Para ver mais sobre essa questão: OUSPENSKY, L. La Théologie de l’icône dans l’Église orthodoxe. Paris, Cerf, 1980; SENDLER, E. L’Icône, image de l’invisible. Eléments de théologie, esthétique et technique. Paris, 1981; SCHÖNBORN, Christoph. L’Icône du Christ. Fondements théologiques. Paris, Cerf, 1986; Grabar, André. L’Iconoclasme byzantin. Paris, Flammarion, 1984.

Para Gruzinski, a enorme presença das imagens televisivas no dia a dia acaba por infundir valores, modelos de comportamento e crenças, provocando mudanças na forma das pessoas perceberem as alterações da realidade e a passagem do tempo.

*“A imagem contemporânea instaura uma presença que satura o cotidiano e impõe-se como única e obsessiva realidade. Tal como a imagem barroca, renascentista ou muralista, ela retransmite uma ordem visual e social, infunde modelos de comportamento e crenças, antecipa no campo visual evoluções que ainda nem sequer deram lugar a elaborações conceituais ou discursivas.”*⁵

Se os programas televisivos inundam nosso cotidiano, mais do que o acesso ao lazer imediato, eles são, hoje, a principal forma de interação humana com as informações, em uma quantidade e intensidade jamais experimentada na História, o que traz profundos impactos nas formas de lermos o mundo e produzirmos nossos conhecimentos. Segundo Pierre Sorlin: *“Depois dos anos 1970, a televisão subverteu profundamente a relação dos indivíduos à sua volta e deu a todos a ilusão de ser uma testemunha permanente do que se passava no mundo. Mais do que um simples meio de informação ou de divertimento, a televisão se tornou, na sua maneira de apresentar e descrever os eventos, um instrumento de conhecimento e é extremamente difícil para uma pessoa que cresceu à sombra da telinha não encarar o retorno ao passado através das grades de leitura que propõe o televisor.”*⁶

Daí a importância do uso da televisão na construção do conhecimento histórico. De acordo com Marcos Napolitano: *“Desde os anos 1960, ao menos, a cultura massificada, os meios de comunicações e a indústria cultural são os principais pólos de difusão de valores e ideologias. Obviamente, tal como a escola, são espaços perpassados por contradições, pois ainda que visem a reprodução do ‘sistema’ de valores dominantes e dos interesses das grandes corporações capitalistas – como acreditam muitos estudiosos – podem contribuir*

⁵ GRUZINSKI, Serge. Op. cit., 2006, pp. 301.

⁶ SORLIN, Pierre. Televisão: outra inteligência do passado. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; e FEIGELSON, Kristian (orgs.). Cinematógrafo: Um olhar sobre a História. Ed. Unesp/Editora da UFBA. Salvador, São Paulo, 2009, pp. 52. É certo que a internet também é, atualmente, uma das principais fontes de informação. Entretanto, sua difusão é, ainda, muito menor do que a da televisão. Pesquisa feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística mostra que, em 2008, 40% dos estudantes brasileiros não tinham acesso à rede. Dos que a acessam, chama a atenção o fato de 66% terem alegado motivos educacionais. O sudeste do Brasil é a região que mais possui domicílios conectados (31,5%). Com relação aos aparelhos de televisão, a mesma pesquisa mostrou que 95,1% dos lares brasileiros possuem pelo menos um. Fonte: www.ibge.gov.br.

*para o debate, para a emergência de valores alternativos, para a disseminação de informações nem sempre controláveis – como demonstraram várias pesquisas.”*⁷

Entretanto, a relação entre a escola e as novas mídias tem sido difícil na medida em que a primeira perdeu seu lugar privilegiado de reprodutora dos valores sociais, prerrogativa que lhe deu valor institucional exclusivo até bem pouco tempo atrás. *“(…) os circuitos industrializados da cultura e da comunicação de massa, em última instância, são fundamentais na construção de identidades e valores do ser social, sobretudo a partir da segunda metade do século XX.”*⁸

É claro que, no caso específico das séries televisivas, estas obras precisam ser tratadas de forma diferenciada, pois subvertem o ritmo quase que instantâneo da televisão. Ao serem fracionadas em diversos capítulos, dilatam o tempo e ampliam suas relações com os espectadores, que ficam a espera do desfecho das diferentes tramas apresentadas, ainda que seja possível acompanhá-las sem necessariamente assistir a todos os episódios.

De fato, se a televisão ainda é pouco utilizada no ensino, o mesmo ainda ocorre com o cinema, cuja transformação em um instrumento pedagógico também precisa partir de uma reflexão e análise prévia por parte do professor, cujo resultado tem que ser compartilhado com seus alunos. Segundo Kátia Maria Abud: *“A informação pode ser definida como um pensamento que existe em algum lugar, no tempo e no espaço, e a formação como uma série de ações que apontam para um resultado. No entanto, o filme é pouco utilizado para a formação, que só pode ocorrer quando a informação recebida se relaciona com um conjunto individual de esquemas e de estruturas mentais, que transforma a informação em conhecimento, em novos esquemas e novas estruturas que irão enriquecer o repertório cognitivo ou simbólico daquele que aprende.”*⁹

Para Marcos Napolitano, a midiabilidade é um fenômeno complexo das sociedades contemporâneas, que catalisa nossas experiências e identidades e incorpora a elas valores e comportamentos. *“Todos nós, alunos ou professores, estamos sujeitos à ação da mídia. O problema é que nos grupos mais jovens, inclusive naquelas subculturas juvenis que se*

⁷ NAPOLITANO, Marcos. Cultura. In: PINSKY, Carla Bassanezi. Novos temas nas aulas de História. Contexto, São Paulo, 2009, pp. 82-83.

⁸ NAPOLITANO, Marcos. Op. cit., 2009, pp. 82 e 83.

⁹ ABUD, Kátia Maria. Op. cit., 2003, pp. 189.

*julgam extremamente rebeldes, a ação da mídia é determinante para a constituição da identidade de grupo.”*¹⁰

Daí, entre outros motivos, nossa preocupação em descobrir as representações prévias dos alunos sobre o período colonial brasileiro e o bandeirismo, como forma de compreendermos o impacto sobre elas da utilização de imagens televisivas no ensino de História.

*“A midiabilidade é um dos principais problemas a serem pensados pela escola, ao objetivar a incorporação do material veiculado pela TV como fonte de aprendizagem. Não se trata de tentar dissipar a influência da mídia na vida das pessoas, mas de explicitar este fenômeno e fornecer alguns pressupostos críticos, valorizando elementos culturais que muitas vezes o aluno já possui. A tarefa primordial da escola, tendo em vista o trabalho com o material da TV, será a de pensar o grau de midiabilidade de suas diversas clientelas e dos indivíduos e grupos sociais envolvidos no trabalho escolar, bem como as diversas formas de recepção dos conteúdos veiculados pela mídia. É preciso pensar a influência da mídia em nossas vidas, reconhecendo não só suas características escapistas, alienantes ou conformistas, como aprendendo suas diversas facetas e os resultados de sua influência sobre a sociedade.”*¹¹

Metodologia

Para a realização desta pesquisa, utilizamos recursos metodológicos historiográficos e educacionais, além de métodos de pesquisa relacionados à etnografia, à pesquisa participante e à decupagem (ver Apêndice 3). A decupagem foi uma técnica de análise filmica vital, pois nos levou a detectar quais são os conjuntos de temas ou representações da série, os elementos envolvidos nesse processo de produção, incluindo os significados das linhas e entrelinhas.

Sem esses conhecimentos prévios não poderíamos analisar a interação dos alunos com a obra, auferida por meio de quatro questionários sobre as representações dos alunos a partir da temática da série – um aplicado antes da exibição das imagens e três respondidos

¹⁰ NAPOLITANO, Marcos. Como usar a televisão na sala de aula. Contexto, 7ª edição, São Paulo, 2008, pp. 12.

¹¹ NAPOLITANO, Marcos. Op. cit., 2008, pp. 12 e 13.

ao longo do processo, um a cada dia de exibição. As respostas se somaram às observações em sala de aula e às conversas (entrevistas informais) com os alunos – quando necessárias para o solucionamento de dúvidas sobre as respostas e dos significados de algumas situações vividas durante as aulas.

Buscamos, portanto, compreender o universo escolar por meio de instrumentos qualitativos, cada vez mais utilizados, também, nos estudos que envolvem imagens cinematográficas e televisivas. “*É, aliás, no domínio das representações e da história cultural que os métodos quantitativos, egressos dos modelos sociológicos, se asseveram os menos rentáveis e são contestados há algum tempo, em proveito de novas abordagens mais sensíveis ao contexto e à questão da forma que a colocação em série.*”¹²

Antes dos questionários sobre as representações, aplicamos outro com a meta de traçarmos o cenário socioeconômico dos alunos e da Escola, cujos nomes foram mantidos em sigilo, conforme compromisso estabelecido com a comunidade escolar (alunos, direção e professores) para o desenvolvimento da pesquisa.

Realizamos entrevistas, em agosto de 2008, com os professores de História e com a diretora (os quais serão identificados, como os alunos, por pseudônimos), visando obter dados sobre a comunidade escolar, suas opiniões sobre o ensino de História e a construção do conhecimento histórico – incluindo a utilização de imagens televisivas –, além de suas representações do período colonial e dos bandeirantes.

Também entrevistamos a professora Íris Kantor, que prestou consultoria para a Rede Globo de Televisão durante a criação da *A Muralha*, sobre a adaptação do livro homônimo, de Dinah Silveira de Queiroz, e algumas questões relacionadas a esse processo.

Representações e conhecimento histórico

A base conceitual da pesquisa está ancorada na concepção das representações sociais elaborada pelo pesquisador romeno Serge Moscovici enquanto conceitos elaborados pelos indivíduos, cotidianamente, devido à necessidade de compreenderem a realidade, o contexto no qual estão inseridos. Além disso, também levamos em consideração que as

¹² LAGNY, Michele. O cinema como fonte de História. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; e FEIGELSON, Kristian (orgs.). Cinematógrafo: Um olhar sobre a História. Ed. Unesp/Editora da UFBA. Salvador, São Paulo, 2009, pp. 119.

representações não são estáticas e se modificam, constantemente, ao longo do tempo, a partir das diferentes experiências sociais, sejam macro ou microculturais.¹³

O estudo também se baseia nas idéias do historiador alemão Jörn Rüsen sobre a consciência histórica enquanto resultado dos processos mentais de interpretação da realidade e de si mesmos, enquanto indivíduos pertencentes a diferentes contextos sociais, movidos pela necessidade de se situarem no tempo e de compreenderem o passado, o presente, além de tentar planejar o futuro. Para ele, o conhecimento histórico é resultado intelectual da consciência histórica, ao mesmo tempo em que também a modifica, em um círculo que fundamenta e estrutura o pensamento histórico e o conhecimento histórico-científico.¹⁴

Entre as representações estudadas, buscamos analisar qual é a representação dos alunos sobre os motivos que levaram as pessoas do passado a tomar certas atitudes e se a mesma se altera após o contato com as imagens da série. Trabalhamos, portanto, seguindo os conceitos de “provisório” e “definitivo” dos adolescentes sobre o conhecimento histórico, o que gera em suas relações um elemento de incerteza que permite identificar o conceito de probabilidade, pelo qual os jovens relacionam conhecimentos prévios com outros, apreendidos por acaso ou no dia a dia.¹⁵

Esses conceitos foram estabelecidos a partir do final da década de 1960 por uma série de estudos sobre o pensamento histórico dos jovens. Isso significa que esse estudo buscará compreender quais são os sentidos e valores que se relacionam com as explicações históricas dadas pelos jovens a partir do provisório e do definitivo, na medida em que a progressão de idéias nos alunos com relação à compreensão do processo histórico é um fator comprovado.

Como as vivências de experiências sociais ocorrem incessantemente, o mesmo processo se dá na relação com diferentes estímulos e recursos, entre eles a imagem em movimento, a qual, apesar da enorme velocidade e da tendência a ser aceita pelo espectador

¹³ MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social. Editora Vozes, 4ª edição, Petrópolis, 2003.

¹⁴ RÜSEN, Jörn. Razão Histórica. Teoria da História: Fundamentos da Ciência Histórica. Brasília, Editora da UnB, 2001.

¹⁵ BARCA, Isabel. O pensamento histórico dos jovens. Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, 2000.

como manifestação da verdade, quase incontestável, não anula completamente a absorção de sentidos, visto que esse processo não ocorre de maneira linear, como muitos acreditam.

É a compreensão desses mecanismos de inteligibilidade e construção de novos conhecimentos que interessam à pesquisa, cujos resultados poderão colaborar para melhorar o trabalho dos professores de História com relação ao uso de imagens filmicas e televisivas, recursos que inundam o cotidiano social e cuja instrumentalização no processo de ensino se faz cada vez mais necessária diante da premissa de que o bom trabalho educativo se dá a partir da compreensão do ambiente social e dos valores no qual os estudantes estão inseridos.

Apesar de um dos grandes desafios dos pesquisadores que analisam as imagens em movimento ser o mapeamento dos sentidos explícitos e implícitos nas obras filmicas e televisivas, bem como seus efeitos na sociedade, especialmente na Educação e na História, nossa meta foi a compreensão de como ocorre o processo de recepção cultural pelo público, especificamente, pelos alunos, como prática produtora de sentidos que não se limita à simples assimilação da cultura hegemônica.

*“(…) O foco de análise procura ter sempre presente a dimensão do social e os circuitos de poder dos quais emergem, sob quaisquer formas, as representações. Grande parte dessa análise vem sendo feita para a história do livro, dos impressos ou mesmo de gravuras e aquarelas de viajantes, mas a agenda metodológica proposta para esses temas pode, com as devidas atenções aos códigos visuais, ser estendida à análise das imagens. Não por acaso, o próprio Chartier também chegou a estender suas análises às fronteiras das relações, historicamente dadas, entre textos e imagens. (...) Esta agenda metodológica também pode ser incorporada ao tratamento que o professor dá às imagens. Além do mais, não custa lembrar o quanto o estatuto do conhecimento histórico (para não falar de todo o espectro cognitivo) foi extremamente afetado. Todo o dilema da historiografia contemporânea em torno do conceito e do estatuto da representação histórica tem muito a ver com esta penetração maciça, forte e abrangente da imagem analógica em todos os aspectos da sociedade.”*¹⁶

¹⁶ SALIBA, Elias Thomé. Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo, Contexto, 1997, pp. 120, 121 e 122.

A partir dessa premissa, essa pesquisa também procurou descobrir se há ou não progressão do conhecimento histórico pelos alunos do Ensino Médio na medida em que suas representações devem sofrer alterações no contato com as imagens em movimento, no caso televisivas, objeto dessa pesquisa.

A escolha da série *A Muralha* permitiu a pesquisa das representações dos alunos sobre o processo de colonização brasileiro, especialmente sobre o bandeirismo. Também procuramos descobrir se as concepções destes jovens consideram a herança bandeirante como um elemento fundamental na identidade nacional ou paulista, idéia disseminada durante a Era Vargas a partir da utilização da Educação, com destaque para o Ensino de História, em conjunto com a produção midiática, incluindo os cinejornais – forma mista de cinema, jornalismo e propaganda governamental, produzidos pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP).¹⁷

A presença dessa relação tem nos permitido analisar em que medida a Educação e a produção midiática tem papel fundamental na criação e disseminação de certas concepções, incluindo nosso conceito de identidade.

Segundo Kátia Maria Abud, os programas e currículos do ensino escolar têm sido veículos fundamentais da disseminação do discurso do poder e para a difusão da sua ideologia, um corpus de representações e normas que fixam e preservam de antemão o que e como se deve pensar, agir e sentir, produzindo um imaginário coletivo, no qual os indivíduos se localizam e identificam, legitimando, involuntariamente, a divisão social.¹⁸

Dentro das representações prévias dos alunos também procuramos detectar qual imagem do bandeirante predomina: a do herói ou a do vilão assassino de índios. Conforme nos lembra Kátia Maria Abud: “(...) Foi mantido, porém, nos programas escolares, o que garantiu a sua permanência em livros didáticos de nível médio. Nestes, que merecem um estudo à parte – o bandeirante, ora aparece como o grande herói construtor da nacionalidade, seguindo as pegadas de Ellis, Taunay e Alcântara Machado, num tom

¹⁷ Para mais informações sobre o uso do ensino de História e da produção midiática enquanto instrumentos de construção e disseminação de uma nova identidade nacional ver: SILVA, André Chaves de Melo. Ensino de História, Cinema, Imprensa e Poder na Era Vargas (1930-1945). Dissertação defendida em março de 2005 na Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP).

¹⁸ ABUD, Kátia Maria. Colonização e Sentimento Nacional: A Leitura dos Programas de Ensino e Livros Didáticos de História na Era Vargas. In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 1. Leitura e escrita em Portugal e no Brasil, 1500-1970: actas. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998.

*ufanista, ora como o autor da legenda negra, exterminador de índios, predominando a primeira vertente. A manutenção do bandeirismo como tema do programa escolar deu ensejo a que fosse incluído em coleções paradidáticas onde predominam as tendências de julgamento do bandeirante como violento e destruidor, deslocado do momento histórico e sem nenhuma perspectiva de uma revisão ideológica do tema.”*¹⁹

Para Marc Ferro, o cinema é testemunho privilegiado da História, em função da impossibilidade dele ser totalmente controlado pelas instâncias envolvidas em sua produção, incluindo o Estado, o que nos fornece elementos que viabilizam uma análise de seu contexto, muitas vezes contido nas entrelinhas.²⁰

Ou, ainda: *“Os meios de comunicação passaram para o senso comum a imagem do bandeirante: um homem destemido, de uma raça privilegiada, que levou o progresso e anexou ao Brasil regiões muito distantes que hoje compõem o ‘imenso’ território nacional. Os meios de comunicação transmitiram (e continuam transmitindo) a imagem que os historiadores construíram, ao produzir o conhecimento histórico sobre as bandeiras.”*²¹

A escolha da série e dos conceitos relativos ao processo de colonização do Brasil, especialmente o tema do bandeirante, presente nos programas do Ensino de História – que, em geral, apresentam as entradas e bandeiras como as grandes responsáveis pelo desbravamento do interior do Brasil, garantidoras da grandeza do território nacional, enquanto boa parte dos autores de livros didáticos contemporâneos culpam o bandeirismo pela destruição de sociedades indígenas – se deve ao fato da figura do bandeirante ter sido identificada por diversos autores que viveram na virada do século XIX para o XX como o antepassado direto dos paulistas, colocando-o como um dos elementos centrais dessa identidade cultural regional.

Na Era Vargas, esse conceito foi ampliado para a identidade nacional brasileira, por meio da disseminação de um conjunto de idéias, valores e crenças através do ensino de História, principalmente, via currículos e programas obrigatórios, desenvolvidos pelo Ministério da Educação e Saúde Pública, da imprensa escrita, do rádio e dos cinejornais, os

¹⁹ ABUD, Kátia Maria. O sangue intemorato e as nobilíssimas tradições - A construção de um símbolo paulista: o Bandeirante. Tese def. na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), 1985, pp. 201.

²⁰ FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade?. In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. História: novos objetos. Volume 3. Tradução de Terezinha Marinho. RJ, Francisco Alves Ed., 1976, pp. 199-215.

quais, juntos formavam o quarteto de instrumentos governamentais que tinham como objetivo a promoção da unidade da nação em torno de um “novo Brasil, de um novo homem”, ideário que agregava diversas características dos bandeirantes, como a força, coragem e capacidade de colonizar os imensos vazios demográficos ainda existentes no território nacional. Isso significa que o governo buscava que o povo absorvesse, no plano ideológico, as características atribuídas aos bandeirantes e aos paulistas, de fortes e empreendedores da “grandeza da nação”.

Um povo forte, capaz de promover o progresso e defender a pátria contra as agressões externas. Mestiço, negro, mulato, mas destinado ao branqueamento graças à vinda de um grande contingente de imigrantes europeus. Unificado pela religião católica, pela língua portuguesa e pela descendência dos bandeirantes, o que lhe habilitava a realizar uma nova Marcha para o Oeste, necessária para a posse definitiva dos imensos territórios brasileiros desabitados – característica que se estendia, segundo a propaganda oficial, a todos os brasileiros e não de forma exclusiva aos paulistas, na medida em que eles, ao desbravarem o território, o colonizaram, formando outros estados, como Goiás, Minas Gerais, entre outros.²²

Estes elementos, somado à imagem disseminada na época dos brasileiros enquanto seguidores dos exemplos dos heróis do passado e do presente, mantenedores da unidade nacional, entre eles, Duque de Caxias e Getúlio Vargas – herói do presente, naquele momento –, formavam a concepção de identidade nacional presente nos programas do ensino de História, na imprensa, nas rádios e nas imagens dos cinejornais, todos colocados a serviço do governo que, partindo da questão da unidade, converteu o Estado Nacional no centro de todas as decisões, no tutor da sociedade.²³

“Os programas de ensino de História continham elementos fundamentais para a formação que se pretendia dar ao educando, no sentido de levá-lo a compreender a continuidade histórica do povo brasileiro, compreensão esta que seria a base do patriotismo. (...) As listas de conteúdos, sua distribuição pelas séries da escola secundária, as orientações para o trabalho pedagógico elaborados pelas instituições educacionais durante o período em que Vargas governou, traduziam a preocupação oficial e as

²¹ ABUD, Kátia Maria. Op. cit., 1985, pp. 182.

²² SILVA, André Chaves de Melo. Op. cit., pp. 10.

²³ SILVA, André Chaves de Melo. Op. cit., pp. 10.

*discussões que perpassavam os meios intelectuais brasileiros. Mais do que isso, eram um instrumento ideológico para a valorização de um corpus de idéias, crenças e valores centrados na unidade de um único Brasil, num processo de uniformização, no qual o sentimento de identidade nacional permitisse a omissão da divisão social, a direção das massas pelas elites e a valorização da ‘democracia racial’, que teria homogeneizado num povo branco a população brasileira.”*²⁴

Esta meta foi expressa através do conceito de “Marcha para Oeste”, por meio da obra homônima de Cassiano Ricardo, publicada em 1940. Paulista, um dos intelectuais a serviço do regime, Ricardo trabalhou com a idéia da herança bandeirante, heróica e voltada para a exploração e colonização territorial.

Além da intenção de estimular o povo para a árdua tarefa por meio da construção de um passado heróico, comum para todos e, portanto, unificador, o que soava de acordo com o grande ideal do governo, ao atribuir a condição de descendente de bandeirante aos brasileiros, Ricardo também buscou melhorar as relações entre São Paulo e Vargas, abaladas desde a Revolução de 1932, pois, em última análise, se tratava da adoção da identidade paulista como modelo para a construção da identidade nacional brasileira.²⁵

Materializada pela construção de Goiânia, verdadeiro ensaio da construção de Brasília, presente na imprensa e em outros espaços de produção cultural, a marcha também foi tema obrigatório nas escolas, especificamente nas aulas de História, conforme deixam claro os programas da disciplina, nos quais os bandeirantes eram identificados como os formadores do Brasil.²⁶

Segundo Marcos Napolitano: *“Pouco importa se todas essas tradições são herdadas do fundo dos tempos, numa linha de transmissão contínua ou se são tradições inventadas num determinado momento histórico para dar uma sensação de passado longínquo, monumental e ritualizado para as próprias sociedades que as inventaram. As tradições, mesmo as inventadas, são forças socioculturais importantes na medida em que geram crenças, identidades, imaginários históricos, cultos do passado.”*²⁷

²⁴ ABUD, Kátia Maria. Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, nº 36, 1998, pp. 106.

²⁵ SILVA, André Chaves de Melo. Op. cit., pp. 20 e 21.

²⁶ SILVA, André Chaves de Melo. Op. cit., pp. 21.

²⁷ NAPOLITANO, Marcos. Op. cit., 2009, pp. 85.

Sendo assim, pretendemos, também, descobrir se esse conjunto de representações criadas e utilizadas enquanto elementos da identidade paulista e brasileira, constantemente disseminados pelo ensino de História e pela produção fílmica da época continua presente na memória coletiva a partir da análise das representações dos alunos.²⁸

*“A identidade nacional, por exemplo, é uma construção histórica na medida em que é a escrita da história que traz sentido e significados específicos a uma sociedade que se imagina, que pensa sobre si mesma: o jeito que ela foi, como ela é e, principalmente, o que ela será. Assim, existe uma grande responsabilidade em ser professor de História, na medida em que ele acaba trabalhando, em sala, com as imagens que os alunos têm de si mesmos, de suas comunidades, de seu país e do mundo em que vivem.”*²⁹

Além disso, ao analisarmos as novas representações que podem surgir a partir de uma produção televisiva, devemos levar em conta a hipótese de que, além de desconstruir, a nova construção, pela velocidade ou natureza das imagens em movimento, pode também levar à banalização desse novo conhecimento.

Pois, como afirma Elias Tomé Saliba: *“Nunca se deve subestimar a experiência pessoal e social das pessoas e dos grupos humanos, quaisquer que elas sejam. É certo que vivemos cada vez mais num universo midiático, permeado pelas imagens, num universo onde cada vez mais substituímos nossas experiências reais pelas representações dessas experiências. Um bombardeio contínuo de imagens em velocidade afasta-nos cada vez mais do mundo real e tende a diminuir o espaço temporal de nossas experiências. É comum encontrarmos pessoas que conhecem melhor os personagens das novelas televisivas do que os seus próprios vizinhos. A indústria cultural chega até a incorporar algumas experiências sociais, promovendo não raro, desdobramentos e repercussões; mas, depois, pelo seu próprio metabolismo de iconização e repetição infinita, a representação destrói, esvazia ou banaliza essas experiências. (...) Isto não significa que as representações suprimiram completamente nossas experiências, homogeneizando nossas*

²⁸ Para mais informações sobre a construção do bandeirante enquanto símbolo paulista e sua posterior utilização como elemento formador da nacionalidade brasileira, o que incluiu inicialmente uma produção historiográfica específica, comprometida com esses objetivos e, posteriormente, a utilização da produção fílmica e do Ensino de História em sua disseminação, ver: ABUD, Kátia Maria. O sangue intemorato e as nobilíssimas tradições. A construção de um símbolo paulista: o Bandeirante; MORETTIN, Eduardo Victorio. Cinema e História: uma análise do filme “Os Bandeirantes” e SILVA, André Chaves de Melo. Op. cit.

²⁹ MORAIS, Marcos Vinícius. História Integrada. In: PINSKY, Carla Bassanezi. Novos temas nas aulas de História. Contexto, São Paulo, 2009, pp. 202.

*reações ou inibindo nossas expectativas, embora seja necessário reconhecer que nossas experiências e nossas práticas tenham se alterado drasticamente.”*³⁰

Imagens e ensino de História

A importância dessa pesquisa vem da possibilidade de seus resultados se tornarem uma contribuição para a compreensão dos efeitos da utilização pelos professores de História de imagens em movimento (filmicas e televisivas) em suas aulas, buscando estabelecer hipóteses de práticas em sala de aula que levem em consideração o universo de representações sociais dos alunos e de que maneira esse conjunto se altera diante desse trabalho educativo, cada vez mais necessário frente às mudanças sociais contemporâneas, entre elas o aumento do consumo de imagens em todas as esferas da vida social.

Portanto, buscamos compreender o papel da imagem na construção do conhecimento histórico em sala de aula. De acordo com Elias Thomé Saliba: *“(...) ao utilizar-se do filme no processo de ensino, ainda acredito que todo o esforço do professor de humanidades deve ser no sentido de mostrar à maneira do conhecimento histórico – o filme também é produzido, também ele irradia um processo de pluralização de sentidos ou de verdades – e, da mesma forma que na História, o filme é uma construção imaginativa que necessita ser pensada e trabalhada interminavelmente. A construção da História nos documentários ou na ficção filmica é mais do que uma interpretação da História, pois o ato de engendrar significados para o presente lança o realizador (ou os realizadores) da ficção cinematográfica em possíveis ideológicos que ele não domina em sua totalidade. Portanto, construir a História na narrativa filmica pode implicar, inclusive, destruir significados estáveis, desmontar sentidos estabelecidos, desmistificar ilusões ou mitos já cristalizados. Porque ressaltar o aspecto de construção subjetiva da História na narrativa filmica significa reconhecer a memória coletiva como terreno comum da ficção e da historiografia.”*³¹

A percepção do filme como documento histórico é relativamente recente e se baseia nas mudanças introduzidas pela *École de Annales* na concepção do conhecimento histórico

³⁰ SALIBA, Elias Thomé. Op. cit., 1997, pp. 117 e 118.

³¹ SALIBA, Elias Thomé. Op. cit., 1997, pp. 119 e 120.

e nas formas de produzi-lo. Segundo Kátia Maria Abud, “(...) a aceitação do filme como documento resulta do abandono da concepção da História da escola metódica, concepção esta que tem sua ruptura marcada, sobretudo a partir da obra de Marc Bloch e Lucien Febvre e da fundação da revista *Annales: Anais de História Econômica e Social*. Este grupo pode ser apontado como responsável pelo desenvolvimento de um novo modo de produção historiográfica, no qual o historiador fabrica seu objeto e ele mesmo é sujeito na produção da História: constrói e recorta seu objeto de estudo. Com isso, a concepção de que é possível que a verdade absoluta e atemporal surja dos estudos de História sofreu um forte abalo. O restabelecimento da verdade dos fatos à sua realidade original, o fetichismo dos acontecimentos passou a ser combatido pelos críticos da História ‘historicizante’, que propunham a História-problema como substituta da História dos reis, tratados e batalhas.”³²

Ao sofrer influência do mundo acadêmico, o Ensino de História incorporou novas concepções sobre o uso da produção fílmica, e tem superado, de forma extremamente lenta – na medida em que se trata de um processo ainda em curso –, a concepção do filme enquanto simples ilustração de aula e substituindo-a pela concepção do filme enquanto documento. “Digno de nota é também o conservadorismo em relação à produção histórica entendida como reprodução da verdade, quando a concepção da História acadêmica já passava por transformações e a concepção de ensino continuava sendo considerada mera transposição, uma linguagem simplificada da verdade contida pela narração histórica. Isso apesar da aceitação pelos mesmos professores dos novos paradigmas da Escola Nova em relação à aprendizagem. (...) A produção fílmica passou a ser considerada de importância para a construção do conhecimento histórico e do saber escolar a partir da década de 70.”³³

A escolha de alunos do Ensino Médio ocorreu pelo fato de que a série, *A Muralha*, demanda, para sua utilização em sala de aula, estudantes de uma faixa etária maior – teoricamente, portadores de um repertório mais amplo que os mais jovens – fator necessário para a melhor compreensão do conjunto de representações e informações utilizados na produção dessa obra.

³² ABUD, Kátia Maria. Op. cit., 2003, pp. 184.

³³ ABUD, Kátia Maria. Op. cit., 2003, pp. 184 e 188.

Um dos maiores problemas ou perigos levantados por muitos pesquisadores é que a imagem, pelo fato de vivermos em uma sociedade cada vez mais imagética, acaba sendo aceita pela maioria das pessoas como retrato da realidade ou expressão da verdade, o que significa que, se ela se distancia muito do conhecimento produzido por meio de pesquisas, acaba contribuindo de maneira negativa no processo educativo.

*“A imagem não ilustra e nem reproduz a realidade, ela a constrói a partir de uma linguagem própria que é produzida num dado contexto histórico. (...) Os vários elementos da confecção de um filme – a montagem, o enquadramento, os movimentos de câmera, a iluminação, a utilização ou não da cor – são elementos estéticos que formam o que chamamos de linguagem cinematográfica. (...) A análise do filme não se resume nem à intenção do diretor nem à análise do conteúdo do filme a partir do seu roteiro. Ao contrário, ele deve ser examinado como um trabalho acabado – na sua combinação de elementos visuais e sonoros – e pelos efeitos que produz.”*³⁴

As imagens em movimento, assim como as fixas, formam, portanto, obras criadas a partir de diferentes elementos estéticos, o que inclui valores, intenções e opções de quem as produz. Ao analisarmos essas imagens, incluindo as que compõem o que se convencionou chamar de filmes, séries ou documentários históricos, devemos levar em consideração o fato de que essas obras já são leituras da História, ainda que boa parte das pessoas as considerem “reconstituições históricas”.

Foi exatamente pensando no fato de que muitas pessoas tendem a considerar as imagens como retratos fiéis e inquestionáveis da realidade – assim como o que está escrito nos livros ou em outras publicações como verdade absoluta – que elaboramos duas questões para os alunos responderem após a exibição da série.

“Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série”. Quarta pergunta do questionário do primeiro dia de exibição, nossa intenção foi que as respostas a ela nos revelassem quantos jovens tinham representações prévias sobre a Vila e se as mesmas entrariam em choque com as imagens construídas pela série, ou ainda, se os alunos as aceitariam passivamente. Pudemos perceber que a maioria aceitou as imagens sem questioná-las ou contrapor outras visões, mas detectamos algumas exceções, as quais serão tratadas no quarto capítulo.

³⁴ SALIBA, Elias Thomé. Op. cit., 1997, pp. 119.

“Você acha que os personagens da série existiram? Por que?”. Terceira questão do questionário do terceiro dia de exibição, trata-se de um instrumento direto e inequívoco quanto a sua intenção de revelar se os alunos consideram as imagens que viram representações fidedignas do passado histórico. Em um estudo preliminar percebemos que muitos acreditam que sim, mas as exceções aqui foram mais frequentes, ainda que minoritárias.

O campo de ação

A Escola foi escolhida por ter aparecido nos últimos anos entre as melhores escolas estaduais paulistas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), bem como entre as dez estaduais que mais aprovam seus alunos no exame vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest). Além disso, houve uma boa receptividade da sua direção ao pedido de realização da pesquisa.

As observações em sala de aula foram iniciadas no final de outubro de 2007, sempre as quartas-feiras, no período matutino, em quatro turmas do segundo ano do Ensino Médio: A, B, C e D. A meta era poder entrar em contato com os alunos, começando 2008 já com apenas uma turma escolhida. Para tanto, o trabalho de campo foi iniciado a partir da observação das aulas do professor Eduardo, que nos recebeu muito bem.

Tratou-se, portanto, de pesquisa participante, o que significa vivenciar as atividades com os alunos em sala de aula, “participando”, portanto, das aulas, como forma de observar as reações dos estudantes, por meio da qual os pesquisadores têm acesso às teias de significados criadas pelos grupos, nas quais os indivíduos se inserem.³⁵

Conforme será detalhado no segundo capítulo, a percepção dos contrastes e semelhanças entre as turmas, incluindo suas percepções sobre a História, bem como sua interação com a mesma, nos levaram a optar por observar e comparar os alunos de duas

³⁵ Para mais informações sobre recursos etnográficos e pesquisa participante ver: EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. Pesquisa participante. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo, Cortez, 1986; EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. A construção social da escola. In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1994; e ROCKWELL, Elsie. Reflexiones sobre el proceso etnográfico. Centro de investigacion y estudios avanzados del Instituto politécnico nacional. México, 1985.

turmas B e A, nessa ordem porque as aulas continuaram ocorrendo às quartas, primeira na turma B e, depois, na turma A, sempre uma aula por turma.

As turmas B e D sempre tiveram um bom desempenho, além de bom comportamento enquanto a A também possuía bom desempenho, mas aliado a um cotidiano de aulas mais agitadas. Entretanto, essa agitação nunca significou falta de respeito, pelo contrário, sempre se traduziu em uma participação maior.

A turma C era semelhante a A, mas optamos pela segunda pelo fato da aula de História ser imediatamente posterior a da turma B, o que facilitou nossas observações e comparações.

Mas, como a turma D possuía poucos alunos, em 2008 ela foi absorvida pelas outras (A, B e C), sem que seus alunos interferissem significativamente na dinâmica das salas. Em menor número e frente às redes de relacionamento e significado já estabelecidas, coube aos novos ingressantes se adequarem aos contextos encontrados.

A Escola manteve, no ano em que realizamos as observações, cinco turmas de terceiro ano (duas no período noturno), num total de pouco mais de 200 alunos. A realização deste estudo junto à quase 70 alunos permitiu a caracterização de um estudo qualitativo, envolvendo, portanto, cerca de um terço do total de estudantes.

Outro aspecto positivo é que a heterogeneidade das turmas escolhidas, sob diversos aspectos – gênero, faixa etária, processo ensino-aprendizagem (maior e menor rendimento, indiferença e comprometimento em sala de aula) e situação material – nos forneceu uma amostragem qualitativa ampla. Esse conjunto nos permitiu, portanto, validar as observações feitas do universo das representações e construção do conhecimento histórico do estudante do Ensino Médio em sala de aula a partir do uso de imagens em movimento.

Com esses recursos analisamos as mudanças ao longo do seu desenvolvimento, buscando compreender elementos da visão coletiva do grupo, normalmente difíceis de revelar. Para tanto, usamos um roteiro pré-estabelecido de exibição e colocamos os alunos e professor diante de símbolos que não pertencem ao seu tempo, extraindo comentários e observações dos mesmos (respostas às questões dos questionários), o que chamamos de provas projetivas.³⁶

³⁶ POSTIC, Marcel. O imaginário na relação pedagógica. RJ, Jorge Zahar, 1993, pp. 52.

Como afirma Elias Thomé Saliba, “(...) ao contrário do que se costuma dizer, a ‘imagem não fala... por si só’. Penso aqui nas imagens cruas, sem nenhum comentário ou legenda. Tais imagens podem interessar, impressionar, seduzir, comover e apaixonar, mas, não podem informar. O que nos informa são as palavras.”³⁷

A Muralha

Outro dado que levou à escolha da série se refere ao fato de que a produção foi reconhecida por boa parte da crítica, como um trabalho de qualidade, apesar de ter problemas, do ponto de vista histórico, pois o livro homônimo (de Dinah Silveira de Queiroz), que deu origem à série (escrita por Maria Adelaide Amaral), se baseia em acontecimentos do início do século XVIII, como a Guerra dos Emboabas, enquanto a série retrata a virada do século XVI para o XVII.

Segundo informações do site de memória da Rede Globo de Televisão, a adaptação temporal ocorreu devido a uma mudança no planejamento da empresa, que pretendia fazer cinco séries, cada uma retratando um dos cinco séculos da história brasileira. Como Maria Adelaide Amaral se propôs a “contar” para os telespectadores o ciclo dos bandeirantes paulistas a partir da obra de Dinah Silveira de Queiroz mas o século XVIII seria abordado por outra série, com outro tema, a escritora teve que recuar o tempo da trama original, buscando contar o início do ciclo dos bandeirantes.

Entretanto, o cancelamento das outras séries gerou a necessidade de aumentar o número de capítulos da *A Muralha*, por meio da criação de personagens que não existiam na obra de Dinah, caso de padre Miguel, Moatira e Dom Jerônimo.³⁸

³⁷ SALIBA, Elias Thomé. As imagens canônicas e o Ensino de História. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene R., (orgs.). III Encontro Perspectivas do Ensino de História. UFPR/Aos Quatro Ventos, Curitiba, PR, 1999, pp. 4.

³⁸ Rede Globo de Televisão. Site: <http://memoriaglobo.com.br>. Fontes das informações obtidas no site (segundo o próprio site): Depoimentos ao Memória Globo concedidos por: Cao Albuquerque (24/07/2006), José Wilker (30/05/2005), Maria Adelaide Amaral (09/02/2006), Paulo José (21/06/2000), Stênio Garcia (19/06/2002) e Tarcísio Meira (14/03/2005); Boletim especial de programação da Rede Globo, 12/1999; “APCA faz sua festa para os melhores de 2000”, In: O Estado de São Paulo, 03/04/2001; “Estética ousada para contar a história do século XVII”, In: O Globo, 14/12/1999; JIMENEZ, Keila, “‘Vale a Pena Ver de Novo’ na TV Paga”, In: O Estado de São Paulo, 20/09/2003; LIPPELD, Vanessa, “Minissérie bate recorde de audiência”, In: O Globo, 06/01/2000; MEMÓRIA GLOBO. Dicionário da TV Globo, v.1: programas de dramaturgia & entretenimento. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2003; “Série A Muralha vai explorar questão indígena”, In: Folha de São Paulo, 22/08/1999; www.imdb.com, acessado em

Apesar disso, houve preocupação na série em excluir os elementos discursivos presentes no livro que pudessem gerar anacronismos. Por exemplo, na guerra pela posse do Ribeirão Dourado, travada entre a família de D. Bráz, de um lado, e os usurpadores Bento Coutinho e D. Jerônimo, de outro, não há nenhuma menção à Guerra dos Emboabas, conflito retratado no livro de Dinah Silveira de Queiroz e ocorrido décadas depois do tempo histórico abordado pela série.³⁹

Segundo a historiadora Íris Kantor, que prestou consultoria para a produção da série, essa questão de como retroagir foi objeto de ampla discussão e reflexão, realizadas por meio de diferentes encontros com Maria Adelaide Amaral, que ia desenvolvendo o roteiro de forma detalhada, passo fundamental para a escrita dos capítulos, que contaram com o apoio especializado da consultora na revisão final.⁴⁰

Entretanto, o maior problema não ocorreu devido a essa adaptação, pois na série não há referências a esse conflito, mas ao fato de que a autora criou a figura de D. Jerônimo, irmão do inquisidor-mor, que se aproveita disso para instalar no final da série um tribunal do Santo Ofício para perseguir seus desafetos, algo impensável na Vila de São Paulo, em ambos os séculos, apesar de, em outras regiões do Brasil colonial, com destaque para Salvador, a Santa Inquisição ter agido.

Mas, também é importante ressaltar que a série sempre manteve o tribunal instalado por D. Jerônimo como uma criação pessoal dele, fruto de sua loucura, sem dar a esta ação um caráter oficial, governamental, o que permite ao professor explicar, aos seus alunos, com mais facilidade, que se trata de um elemento puramente ficcional.

A série foi reconhecida por meio do 2º *Grande Prêmio Cinema Brasil de Petrópolis*, onde ganhou como melhor série de TV, e o *Grande Prêmio da Crítica (Categoria Televisão)*, da Associação Paulista de Críticos de Artes (APCA), ambos em 2001. Tarcísio

12/2006; www.teledramaturgia.com.br, acessado em 12/2006; <http://viaglobal/cedoc> (intranet), acessado em 12/2006. Mais informações sobre a necessidade de criação de novos personagens e a produção da série podem ser obtida em: Dwek, Tuna. Maria Adelaide Amaral: a emoção libertária. Coleção Aplauso. Série Perfil. Coordenação geral: EWALD FILHO, Rubens. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Cultura-Fundação Padre Anchieta. São Paulo, 2005, pp. 221-229.

³⁹ QUEIROZ, Dinah Silveira de Queiroz. A Muralha. Editora Record, 8ª edição, Rio de Janeiro/São Paulo, 2004. Paulistana, a autora nasceu em 9 de novembro de 1911. De uma família de intelectuais e pessoas de letras, publicou A Muralla (1954), em comemoração aos 400 anos da fundação da cidade de São Paulo. Segunda mulher a ser eleita para a Academia Brasileira de Letras (1981) – a primeira foi Rachel de Queiroz – a autora faleceu em 27 de novembro de 1982, na cidade do Rio de Janeiro.

⁴⁰ Entrevista com Íris Kantor. Ver Anexo 8.

Meira também foi premiado na categoria de melhor ator, por sua atuação como Dom Jerônimo.⁴¹

A série *A muralha*, conforme dito, foi escrita por Maria Adelaide Amaral – que contou com o apoio de João Emanuel Carneiro e Vincent Villari – e dirigida por Denise Saraceni, Carlos Araújo e Luís Henrique Rios. Filmada em 1999, foi exibida em 49 capítulos, todos com duração variada (mas, no mínimo, com uma hora), no período de 4 de janeiro de 2000 a 28 de março do mesmo ano, sempre às 22 horas e 30 minutos. Na versão vendida em DVD, os capítulos foram compactados em 12, num total de mais de 14 horas.

Segundo Maria Angela Raus, a série produzida pela Globo é a quinta versão desta obra literária na teledramaturgia. A primeira teria sido produzida pela TV Record em 1954, ano da primeira edição do livro de Dinah Silveira de Queiroz. Quatro anos mais tarde, a TV Tupi produziu sua versão da história, ato repetido pela TV Cultura (1963) e TV Excelsior (1968), que fez a versão, até então, mais conhecida.⁴²

A versão da Excelsior, dirigida por Sérgio Britto e Gonzaga Blota, contou com a exibição de 216 capítulos, entre julho de 1968 e março de 1969, e foi considerada, para a época, uma super produção.⁴³

A pesquisadora também chama a atenção para as práticas comumente adotadas pela teledramaturgia nacional de produzir *remakes* e utilizar as fontes literárias como inspiração, ambas associadas, no caso da *A Muralha*.⁴⁴ Além disso, Raus aponta o pioneirismo da primeira adaptação, realizada pela Record, em um tempo onde “(...) a maioria das

⁴¹ A comissão de seleção do 2º Grande Prêmio Cinema Brasil de Petrópolis, promovido pelo Ministério da Cultura, foi formada por Adhemar de Oliveira, Anibal Massaini Neto, Cacá Diegues, Carla Camurati, Clélia Bessa, Daniel Dantas, Gabriel Prioli Neto, Hector Babenco, Hermano Penna, Lúcia Nagib, Luís Severiano Ribeiro, Marco Aurélio Marcondes, Miguel João Jorge Filho, Paulo Sérgio Almeida, Rubens Ewald Filho, Solange Farkas e Carlos Ebert. O Colégio Eleitoral do Grande Prêmio Cinema Brasil é constituído por cerca de 400 pessoas de todas as regiões do país, com atuação nas áreas cultural, social e política. São artistas, cineastas, escritores, produtores, museólogos, jornalistas, parlamentares, autoridades, religiosos, intelectuais de todas as áreas do conhecimento e convidados especiais, que votam nas indicações da Comissão de Seleção, elegendo os melhores. Além disso, no caso da APCA, todos os anos são formados júris para cada categoria, entre elas cinema e televisão. Mais informações nos sites Petrópolis On Line (<http://www.petronline.com.br>) e da APCA (www.apca.org.br).

⁴² RAUS, Maria Angela. O processo de produção em minisséries históricas: o passado romantizado. Dissertação defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). São Paulo, 2006, pp. 13. Para mais informações sobre as produções anteriores a versão produzida pela TV Globo ver: FERNANDES, Ismael. Memória da telenovela brasileira. Brasiliense, São Paulo, 4ª ed., 1997; GUIMARÃES, Hélio. A presença da literatura na televisão. In: Revista USP, nº 32. São Paulo, dezembro/fevereiro, 1996/1997.

⁴³ RAUS, Maria Angela. Op. cit., pp. 14.

⁴⁴ RAUS, Maria Angela. Op. cit., pp. 13.

adaptações de livros para a televisão era baseada na literatura estrangeira, que já possuía versões cinematográficas. A versão cinematográfica facilitava o trabalho, pois os profissionais de então não tinham experiência em transpor o texto diretamente para um meio audiovisual, no caso a televisão. O filme era considerado uma importante fonte de inspiração, pois o trabalho de imaginação, com a criação de cenários, diálogos e caracterização de personagens, já estava feito.”⁴⁵

Dois atores da produção de 1999 também participaram da novela da Excelsior: Mauro Mendonça, já como D. Braz, e Stênio Garcia, como Aimbé na primeira, e um pajé, na segunda. Além disso, o amplo trabalho de “reconstituição” do tempo dos bandeirantes, com a escolha de uma enorme quantidade de objetos, os quais não couberam em sua totalidade em um dos maiores estúdios da Excelsior, parece ter inspirado os produtores da última versão, que também fizeram um amplo trabalho neste sentido. De acordo com Raus, esse trabalho parece ter sido pautado por um amplo desejo de reconstituição fiel, influenciado, por sua vez, pelo desejo de divulgação da história.⁴⁶

A serra e o sertão

A minissérie remete aos bandeirantes e seu pioneirismo no desbravamento do território brasileiro, o que incluía a busca de ouro, pedras preciosas e de índios, os quais, aprisionados, eram vendidos como escravos, tema bastante explorado pelas imagens da série. Paulistas, em sua maioria, os bandeirantes também são retratados no enfrentamento que tiveram com forasteiros e estrangeiros que tentaram se apossar de suas terras.

O nome *A muralha* é uma referência à Serra do Mar, na época um grande obstáculo para os colonizadores da região de São Paulo conseguirem sair do litoral e avançar rumo ao interior do que viria a ser o Brasil.

O principal cenário onde se desenvolve a trama é a Fazenda de Lagoa Serena, situada nos arredores da Vila de São Paulo e propriedade de Dom Braz Olinto, interpretado pelo ator Mauro Mendonça.

⁴⁵ RAUS, Maria Angela. Op. cit., pp. 14.

⁴⁶ RAUS, Maria Angela. Op. cit., pp. 15.

Líder de uma bandeira, D. Braz se dedica a conquistar índios e a vendê-los como escravos, enquanto um de seus filhos, Tiago (Leonardo Brício), busca encontrar ouro e é contra o aprisionamento dos naturais da terra. Leonel (Leonardo Medeiros), o filho mais velho, é fiel ao pai e apaixonado por sua esposa, Margarida ⁴⁷ (Maria Luísa Mendonça).

Rude, às vezes, feroz, D. Braz simboliza o lado heróico e explorador da vastidão do sertão, características atribuídas aos bandeirantes, ao mesmo tempo em suas ações de aprisionamento de índios também traz aos espectadores a visão do bandeirante sanguinário, matador, bastante presente em diversas obras e no imaginário.

Outro membro da família é Afonso Góis (Celso Frateschi), seu genro, casado com sua filha, Basília (Deborah Evelyn). Juntos sofrem a perda do filho, Pedro, que desapareceu, aos 13 anos, durante uma expedição com o pai.

Rosália (Regiane Alves), a filha mais nova do clã Olinto, larga tudo para casar com Bento Coutinho (Caco Ciocler), algoz da sua família, por ter roubado o mapa que Tiago havia feito quando descobriu ouro, documento fundamental para tomar posse da descoberta junto à Fazenda Real.

Dom Braz é casado com Mãe Cândida (Vera Holtz), que comanda Lagoa Serena com mão de ferro, principalmente quando os homens estão nas bandeiras pelo sertão. Ela, Margarida, Basília e Rosália têm a função de apresentar aos espectadores o papel da mulher e o cotidiano dos primórdios da sociedade paulista.

Há, também, a sobrinha de D. Braz, Isabel (Alessandra Negrini), única mulher que participa das bandeiras. No final da trama descobre ser filha de Dom Braz, que havia tido um caso com sua mãe, que era casada com o irmão do patriarca.

Muitas cenas, ao longo da série, mostram a captura de índios pelos bandeirantes, retratando estes momentos com muita violência e atrocidades, ao mesmo tempo em que mostra os exploradores perfeitamente adaptados (ou enquanto produtos) dessa cultura de poder baseada em opressão. O único que não se encaixa e mostra, constantemente, remorso, é Tiago.

⁴⁷ Segundo Maria Angela Raus, essa personagem pode ter sido inspirada na poetisa Teresa Margarida da Silva e Orta (São Paulo, 1711 ou 1712; Lisboa, 1793). Em Portugal, sua poesia foi considerada de caráter anti-absolutista enquanto a poesia da personagem lembrava o marido, a maior parte do tempo embrenhado no sertão. Mais informações ver: RAUS, Maria Ângela. Op. cit., pp. 22; MORAES, Rubens Borba de. Bibliografia brasileira do período colonial: catálogo comentado das obras dos autores nascidos no Brasil e publicadas antes de 1808. Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da USP. São Paulo, 1969, pp. 263-271.

O melhor amigo dele é o chefe índio Apingorá (André Gonçalves) que, educado pelos jesuítas, é cristão, sabe ler e escrever em português e ajuda Dom Braz nas suas empreitadas.

De Portugal chega ao Brasil Beatriz (Leandra Leal), a noiva de Tiago, que é também sua prima e cujo nome original no livro era Cristina. Sonhadora, é apaixonada por Tiago, a quem nem conhece. Sua chegada à Vila de São Paulo é marcada por decepção e desolação diante da pobreza local.⁴⁸ A cena é uma das mais importantes da série, pois busca inserir, de imediato e sem rodeios, os espectadores na dura realidade da época, visão que se contrapõe de imediato à idéia de um passado paulista nobre, de opulência e, mais ainda, ao atual estatuto da cidade de São Paulo como o principal centro urbano do Brasil.

Para Kantor, a autora da série conseguiu relativizar a imagem do bandeirante e da Vila de São Paulo, equilibrando uma visão glamourosa, heróica, com outra que destaca outros elementos, pouco abonadores.⁴⁹

Junto com Beatriz também vieram para o Novo Mundo:

- Dona Ana (Letícia Sabatella), uma judia que se declara cristã-nova para não ser condenada pela Inquisição. Noiva prometida do comerciante D. Jerônimo (Tarcísio Meira), irmão do inquisidor-geral, sofre com as loucuras do mesmo e pelo fato de ter se apaixonado por Dom Guilherme Shetz (Alexandre Borges), comerciante que a leva para a Vila de São Paulo;

- A ex-prostituta Antônia (Claudia Ohana), que se casa com Mestre Davidão (Pedro Paulo Rangel), outro judeu que se diz cristão-novo para sobreviver;

- E padre Miguel (Matheus Nachtergaele), jesuíta que vem para trabalhar no Colégio de São Paulo de Piratininga e visa se tornar no Novo Mundo “um santo”, em uma evidente referência ao padre José de Anchieta, mas acaba se apaixonando pela índia Moatira (Maria Maya), escrava de D. Jerônimo, que a violentava constantemente. Além destas atrocidades, o comerciante também rouba, junto com Bento Coutinho, o veio de ouro descoberto por Tiago Olinto.

⁴⁸ Para mais informações sobre essa questão ver: ABUD, Kátia Maria. Op. cit., 1985.

⁴⁹ Entrevista com Íris Kantor. Ver Anexo 8.

Apesar de não saberem que são irmãos, Tiago e Isabel se relacionam sexualmente antes da chegada de Beatriz e acabam por ter um filho, que é criado por ele e Beatriz, após a transformação de Isabel em uma onça.

Louco, com o apoio de soldados que ficaram sob seu comando graças à confiança do governador-geral, Dom Jerônimo começa a prender diversos moradores de São Paulo sob a acusação de heresia, mas acaba por se suicidar numa fogueira, o que libera Ana para ficar com Dom Guilherme.

Leonel, após um período sumido por causa da morte de Margarida, volta e dá a notícia de que descobriu ouro em Sabarabuçu (atual Sabará, Minas Gerais). Ele, Tiago e Beatriz organizam uma expedição e vão para estas terras, o que finaliza a epopéia da família e simboliza a colonização de Minas Gerais por São Paulo.

Com 200 pessoas envolvidas, a produção contou com a colaboração de caciques e pajés, sobretudo para a fabricação de objetos cênicos, desde adereços utilizados pelos índios até suas ocas.⁵⁰

Para a construção das ocas, a tradicional Taipa de Pilão foi recriada. Também foram feitas 14 mil telhas englobando todas as construções da minissérie.

A Vila de São Paulo ocupou uma área de 10 mil metros quadrados, próxima ao Projeto Jacarepaguá (Projac), centro de produção da Rede Globo de Televisão, onde foram utilizados mais de 450 caminhões de terra para corrigir o declive do terreno.

Foram 15 construções grandes, como a Igreja, o Colégio e a casa de Davidão. Mas o maior cenário e mais difícil de construir foi Lagoa Serena, erguido em uma fazenda em Cachoeira de Macacu (RJ). A área, também de dez mil metros quadrados, abrigou o depósito de munições, a senzala e a casa grande, com 320 metros quadrados.

Três aldeias indígenas também foram usadas para locações e, em uma delas, foram erguidas quatro ocas. O figurino contou com mais de duas mil peças e 150 figurantes participaram das gravações, incluindo 51 xavantes do Alto Xingu, 20 kamaiurás e 20 waurás, além dos guarani, formados por homens, mulheres e crianças das aldeias de Bracuí e Parati, e o coral de crianças, todo formado por índios da aldeia Paratimirim. A produção também foi auxiliada na construção das aldeias pelos pareci.

⁵⁰ Rede Globo de Televisão. Op. cit. Todos os dados sobre a produção foram obtidos no site citado.

O Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (Ibama) deu apoio para as cenas que envolveram araras, capivaras, jaguatiricas, onças, emas, macacos, cobras e veados.

As imagens do navio utilizado no primeiro capítulo foram feitas em Pensacola, Flórida, Estados Unidos, na Colombo Foundation, com o uso de uma das réplicas das naus de Colombo – a mais perfeita já produzida –, utilizada no filme *1492 - A conquista do paraíso*.

Segundo informações obtidas no site dedicado à memória da Rede Globo, foram feitos quatro workshops para preparar a equipe de produção: *Visão geral do Brasil em 1600*, com o professor e escritor Eduardo Bueno; *Os bandeirantes*, com o professor Carlos Lemos (USP); *Pensamento e imaginário*, com a professora Maria Helena Silveira; e *Religião, cultura e linguagem*, com o índio Kaká Werá e Ricardo Marielo (Funai).

Floresta do Amazonas, de Heitor Villa-Lobos, foi a música utilizada na abertura. Entretanto, foi introduzida uma modificação num dos acordes para que a canção fosse finalizada no tempo da abertura.

De acordo com Kantor, diversas obras e documentos históricos foram utilizados no processo de produção da série, entre elas as cartas de Serafim Leite, os autos do padre José de Anchieta, os livros *História Geral das Bandeiras Paulistas*, editados por Afonso Escagnolle Taunay, as *Atas da Câmara de São Paulo*, os inventários e testamentos de diversos bandeirantes, os trabalhos das historiadoras Kátia Maria Abud e Ilana Blaj, entre outros.⁵¹

Escolhemos uma série que contou com um amplo trabalho criativo, reconhecido pelo público e pela crítica. Esperamos que a pesquisa contribua no entendimento dos processos de construção do conhecimento histórico em sala de aula a partir do uso pela Didática da História das imagens em movimento (filmes, documentários e produções televisivas) e da operação de mudanças em representações, além de eventuais permanências, incluindo nesse processo a questão da identidade ou auto-imagem dos indivíduos e de um povo.

⁵¹ Entrevista com Íris Kantor. Ver Anexo 8. Para mais informações sobre as fontes históricas utilizadas para a criação da série, ver: RAUS, Maria Angela. Op. cit., pp. 56-61.

CAPÍTULO 1

IMAGENS EM MOVIMENTO E ENSINO DE HISTÓRIA: REPRESENTAÇÕES, ALTERIDADE E CONHECIMENTO HISTÓRICO

Um dos objetivos desta pesquisa, já explicitado, era descobrir se a idéia de que os paulistas são descendentes de bandeirantes continua forte no ideário da população, sobretudo a exposta aos conteúdos previstos nos programas do ensino de História e presentes em diferentes livros didáticos, largamente utilizados por muitos professores.

Outra meta é contribuir para a reflexão sobre as possibilidades de uso de imagens em movimento (fílmicas e televisivas) no ensino de História, em uma sociedade onde cresce de forma explosiva o uso e o consumo das mesmas.

Representações, alteridade e produção de conhecimentos

Nos baseamos na concepção de representações sociais como formas dinâmicas, elaborada pelo sociólogo e psicólogo social romeno Serge Moscovici⁵², segundo a qual os indivíduos as modificam ao longo de suas vidas a partir das relações ou interações que vivenciam junto com outras pessoas, dentro de instituições e grupos de diferentes características, como as escolas e seus núcleos familiares, o que significa, portanto, passar por experiências sociais de diferentes escalas, tanto macro como microculturais.

O conceito de representação surgiu na obra do sociólogo Émile Durkheim, que a definiu como idéias ou símbolos coletivos – normas, imagens, ritos e discursos – capazes de manter a coesão social, na medida em que permitem a comunicação.

Além da separação radical entre representações individuais e coletivas, baseada na concepção de que as primeiras deveriam ser estudadas pela psicologia enquanto as outras pela sociologia – paradigma modificado nas últimas décadas por pesquisadores da psicologia social, em especial por Moscovici –, o pensador francês considerava as

⁵² MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003.

representações enquanto instrumentos sociais imutáveis, com significados fixos, posição ainda defendida por muitos sociólogos e antropólogos.⁵³

Em uma posição antagônica a de Durkheim, Moscovici define as representações como: “(...) fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar – um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo ‘social’ em vez de ‘coletivo’.”⁵⁴

Como explicar o fato de que estamos constantemente aprendendo? Este processo, na maior parte das vezes, implica entrar em contato com elementos desconhecidos, que vão sendo classificados por nós a partir de nossas representações, as quais, ao serem instrumentalizadas por nossa consciência, podem ser modificadas e, quase sempre, geram novas representações, cuja interação com as “antigas” nos permite criar novos sentidos.

Por meio deste processo, operacionalizado por nossa consciência, conseguimos apreender novas informações e aprender, ou seja, a construir nosso pensamento e conhecimento, incluindo os de natureza histórica.

A dinâmica da alteridade, própria do pensamento, da abstração e definidora da condição humana, também leva os seres humanos a modificarem, ao longo do tempo, suas formas de se relacionar e suas expectativas (interesses), gerando modificações no contexto social, com efeitos diretos e visíveis na organização e percepção do tempo e do espaço.

Segundo Moscovici: “(...) representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um ‘referencial de um pensamento preexistente’; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crença ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência. Elas são, sobretudo, o objeto de um permanente trabalho social, no e através do discurso, de tal modo que cada novo fenômeno pode sempre ser reincorporado dentro de modelos explicativos e justificativos que são

⁵³ DURKHEIM, Émile. Sociologia e filosofia. Editora Ícone, São Paulo, 1994, pp. 50. O pensador fez, ainda, uma análise, considerada clássica, em torno da natureza das representações coletivas e suas diferenças em relação às representações individuais. As primeiras referências sobre o tema apareceram nas obras *A divisão do trabalho social*, de 1893, e *As Regras do Método Sociológico*, de 1894. Para mais informações ver: DURKHEIM, Émile. *A Divisão do trabalho social; As regras do método sociológico; O suicídio; e As formas elementares da vida religiosa*. In: Durkheim: Vida e obra (Os pensadores). Coletânea. Trad. Luz Cary e Carlos Alberto Ribeiro Moura, 2ª. ed., Abril Cultural, São Paulo, 1983; e LUKES, Steven. Bases para a interpretação de Durkheim. In: Cohn, Gabriel (org.). Para ler os clássicos. Livros Técnicos e Científicos, Rio de Janeiro/São Paulo, 1977, pp. 15-46.

⁵⁴ MOSCOVICI, Serge. Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história. In: JODELET, D. (org.). *As representações sociais*. Editora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Eduerj), Rio de Janeiro, 2001, pp. 49.

*familiares e, conseqüentemente, aceitáveis. Esse processo de troca e composição de idéias é sobretudo necessário, pois ele responde às duplas exigências dos indivíduos e das coletividades. Por um lado, para construir sistemas de pensamento e compreensão e, por outro lado, para adotar visões consensuais de ação que lhes permitem manter um vínculo social, até mesmo a continuidade da comunicação da idéia.”*⁵⁵

Marc Ferro, ao analisar as mudanças do saber e, de maneira específica, do papel social da História ao longo da passagem do tempo, compartilha a percepção de Moscovici de que nossas representações passam por modificações ao longo da vida, processo fundamental para a produção do conhecimento. E, considera, também, que estas representações estão sempre inseridas em um sistema de crenças que se baseia em valores, tradições e imagens do mundo que nos norteiam e deixam sua marca desde a infância, permitindo que os indivíduos façam suas interpretações da realidade e se situem historicamente, no tempo e no espaço.

*“Não nos enganemos: a imagem que fazemos de outros povos, e de nós mesmos, está associada à História que nos ensinaram quando éramos crianças. Ela nos marca para o resto da vida. Sobre essa representação, que é para cada um de nós uma descoberta do mundo e do passado das sociedades, enxertam-se depois opiniões, idéias fugazes ou duradouras, como um amor... mas permanecem indelévels as marcas das nossas primeiras curiosidades, das nossas primeiras emoções. (...) Esse passado não só não é o mesmo para todos como, para cada um de nós, sua lembrança modifica-se com o tempo: essas imagens mudam à medida que se transformam o saber e as ideologias, e à medida que muda, na sociedade, a função da História.”*⁵⁶

⁵⁵ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 216.

⁵⁶ FERRO, Marc. A manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação. Ibrasa, 2ª edição. São Paulo, 1999, pp. 11. Há um erro na tradução do título original da obra de Ferro – *Comment on Raconte L’Histoire Aux Enfants à Travers Le Monde Entier* –, cuja tradução correta seria mais próxima da frase *Como se conta a História às crianças ao redor do mundo inteiro*. A obra, ao contrário da palavra “manipulação”, está muito mais atrelada ao sentido de “construção”, de atribuição de significados temporais e identitários aos fatos a partir de determinados interesses, convicções, valores e crenças, ainda que estes processos tenham predominância das ações e pensamentos das elites de cada sociedade, o que não quer dizer que sempre de maneira antagônica ou totalmente excludente da participação de outros grupos. Trata-se, portanto, de “construir sentidos”, algo que é inerente a todo ser humano, não o sentido clássico de “manipular”, no sentido de mentir, de alterar significados, de esconder a verdade. Assim como a versão portuguesa, traduzida como *Falsificações da História* (Lisboa, Europa-America, 1981), a tradução brasileira leva o leitor a achar, em um primeiro momento, que o historiador faz uma análise da “manipulação” dos conhecimentos históricos e na sua transmissão às crianças e jovens por meio do ensino e dos meios de comunicação, quando o estudo se debruça

Para Moscovici, nossas representações se formam a partir de um processo de compartilhamento, constantemente negociado, de símbolos, significados, imagens e valores, com os quais entramos em contato, constantemente, no convívio social estabelecido no interior dos múltiplos grupos dos quais participamos – família, vizinhança, escola, entre outros. “(...) Nesse processo, as pessoas adquirem um repertório comum de interpretações e explicações, regras e procedimentos que podem ser aplicadas à vida cotidiana, do mesmo modo que as expressões lingüísticas são acessíveis a todos.”⁵⁷

Ao pesquisarmos as representações sociais dos indivíduos – no caso, dos alunos de ensino médio cujas aulas de História acompanhamos por mais de um ano – a partir do fenômeno da sua alteridade, podemos localizar apenas os indícios de suas origens, dado que as mesmas são inacabadas, na medida em que passam constantemente por mudanças, ao longo dos anos, produzidas por gerações de seres humanos em seu diálogo social permanente.

*“Toda a representação social é constituída como um processo em que se pode localizar uma origem, mas uma origem que é sempre inacabada, a tal ponto que outros fatos e discursos virão nutri-la ou corrompê-la. É ao mesmo tempo importante especificar como esses processos se desenvolvem socialmente e como são organizados cognitivamente em termos de arranjos de significações e de uma ação sobre suas referências. Uma reflexão sobre as maneiras de focar os fatos da linguagem e da imagem é aqui fundamental.”*⁵⁸

Mas, mais do que suas origens, o que nos interessa é a compreensão dos sentidos, significados das representações dos estudantes no processo de construção do conhecimento histórico, como forma de contribuir para as diferentes questões de interesse da Didática da História, entre elas, o impacto do uso de imagens em movimento no estudo da História.

Pois, como afirma Isabel Ferin:

“O estudo dos usos e das formas como as pessoas singulares e as colectividades assimilam as ofertas ao seu alcance desloca a investigação dos media (gestão, produção e organização) para os receptores que produzem o seu sentido. Assim, grande número de

sobre os fenômenos coletivos de construção da História, suas contradições e conflitos dentro da escrita e constante reescrita do passado.

⁵⁷ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 208.

⁵⁸ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 218.

*investigações tem abordado a recepção numa óptica qualitativa, perspectivando uma redefinição da cultura através da compreensão da sua natureza comunicativa e acentuando o seu carácter produtor de significações, no qual o espectador não é um mero descodificador, mas adquire, também, o estatuto de produtor.”*⁵⁹

Por isso, construímos um método baseado em instrumentos de pesquisa qualitativa (questionários) e etnográfica, que tem a observação participante como forma de compreender o universo simbólico, o funcionamento da teia de significados construída pelos grupos humanos – no caso, pela relação entre alunos e professores de História – para, posteriormente, elaborarmos uma descrição densa, a qual também incluirá a análise das respostas dos alunos aos questionários – social e relativos às suas representações sobre o período colonial, com ênfase no bandeirismo.⁶⁰ Isto porque há sempre uma relação de correspondência entre nossas representações dos fatos e o sentido das frases que empregamos para exprimi-las.⁶¹

Segundo Moscovici: *“Em outras palavras, representações sociais determinam tanto o carácter do estímulo, como a resposta que ele incita, assim como, em uma situação particular, eles determinam quem é quem. Conhecê-los e explicar o que eles são e o que significam é o primeiro passo em toda análise de uma situação ou de uma relação social e constitui-se em um meio de prever a evolução das interações grupais, por exemplo.”*⁶²

Os indivíduos constroem sentidos de maneiras distintas, devido às suas diferentes formas de interagir com o mundo exterior, as quais dependem de diversas variáveis, como as cidades e os bairros em que habitam, suas classes sociais, ambientes familiares ou mesmo, suas turmas escolares, geradoras de microculturas, ainda que unidas por uma cultura extralocal, um conjunto de padrões aprendidos e compartilhados para perceber, crer, atuar e avaliar as ações dos outros e que define, inclusive, o que chamamos de identidade nacional ou, em menor escala, identidade regional. *“Ao tornar algo temático, relevante à sua consciência, os indivíduos o transformam ao mesmo tempo em um objeto para eles*

⁵⁹ FERIN, Isabel. Comunicação e culturas do quotidiano. Coleção O que é. Quimera Editores, 1ª ed., Lisboa, 2002, pp. 146.

⁶⁰ Para mais informações ver: GEERTZ, Clifford. Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. In: A Interpretação das Culturas. Capítulo 1, Guanabara Koogan, São Paulo, 1995.

⁶¹ CULICOVER, Peter W. Autonomy, predication and thematic relation. Syntax and Semantics, 21:37-60, 1988.

⁶² MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 100.

*próprios ou, mais precisamente, em um objeto pertencente a uma realidade escolhida entre todas as outras realidades possíveis ou anteriores.”*⁶³

As microculturas são, portanto, os aspectos e valores pessoais, localizados, que podem interferir na percepção e construção de significados de cada indivíduo.⁶⁴ É também por este motivo (os outros serão descritos no capítulo 3) que optamos por observar duas turmas da Escola, comparando seus diferentes contextos e possíveis impactos em seus processos de construção do conhecimento histórico.

*“(…) penso que, do modo que a linguagem é polissêmica, assim também o conhecimento é polifásico. Isso significa, em primeiro lugar, que as pessoas são capazes, de fato, de usar diferentes modos de pensamento e diferentes representações, de acordo com o grupo específico ao qual pertencem, ao contexto em que estão no momento, etc. (...) se essas diferentes, até mesmo conflitantes, formas de pensamento não coexistem em suas mentes, elas não seriam mentes humanas (...).”*⁶⁵

Mas, para captarmos as diferenças existentes entre os contextos de cada turma, buscamos observar as aulas, mas sempre procurando distanciamento do objeto, postura capaz de manter nossa objetividade. *“Claro que qualquer enunciado de observação necessita e supõe uma atividade organizadora, ao mesmo tempo intelectual e crítica, seleções, cortes, extrações, entre outros aspectos, o que nos coloca perante este paradoxo inelutável: o mundo que a ciência quer conhecer tem de ser um mundo objetivo, independente do seu observador, mas este mundo não pode nunca ser percebido e concebido sem a presença e a atividade deste observador-conceptor.”*⁶⁶

Como em qualquer âmbito do convívio social, as turmas escolares também compartilham sentidos, criados e compreendidos de maneiras específicas por seus integrantes, de acordo com seus valores, representações e visões de mundo. *“(…) toda ‘cognição’, toda ‘motivação’ e todo ‘comportamento’ somente existem e têm repercussões uma vez que eles signifiquem algo e significar implica, por definição, que pelo menos duas pessoas compartilhem uma linguagem comum, valores comuns e memórias comuns. É isto*

⁶³ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 225.

⁶⁴ Mais informações sobre o conceito de microcultura em: ERICKSON, Frederick. Metodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza. In: WITTRUCK, M. C. (org.). La investigacion de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observacion. Barcelona, Ediciones Paidós, 1989.

⁶⁵ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 328.

que distingue o social do individual, o cultural do físico e o histórico do estático. Ao dizer que as representações são sociais nós estamos dizendo principalmente que elas são simbólicas e possuem tantos elementos perceptuais quanto os assim chamados cognitivos. E é por isso que nós consideramos seu conteúdo tão importante e nos recusamos a distingui-las dos mecanismos psicológicos como tais. (...) Por conseguinte, de uma maneira concreta nossas representações, nossas crenças, nossos preconceitos são sustentados por uma representação social específica.”⁶⁷

A aplicação de métodos etnográficos pode contribuir para a compreensão das representações sociais dos alunos e de seu papel da produção do conhecimento histórico, na medida em que as observações em sala nos permitem entrar no universo simbólico dos estudantes e nas formas como eles articulam sentidos, estímulos e novas informações, o que resulta em novos conhecimentos. *“Quaisquer que sejam as razões, permanece o fato de que somente uma descrição cuidadosa das representações sociais, da sua estrutura e da sua evolução nos vários campos, nos possibilitará entendê-las e que uma explicação válida só pode provir de um estudo comparativo de tais descrições. Isto não implica que nós devemos descartar a teoria, substituindo-a por uma acumulação insensata de dados, mas que o que nós queremos é uma teoria baseada em observações adequadas e que seja a mais acurada possível.”⁶⁸*

Esta pesquisa também levou em consideração, ao longo do seu desenvolvimento, as diferenças individuais, por meio da análise detalhada das respostas dos alunos aos questionários, suas manifestações no decorrer das aulas e em conversas conosco. *“A sociedade produz indivíduos de acordo com seus próprios princípios, dessa maneira pode ser comparada com uma ‘máquina’, que socializa e individualiza ao mesmo tempo. Sua maneira de agir consiste não apenas – como se acredita muitas vezes – em estabelecer uniformidades, mas também em manter e acentuar diferenças. Conseqüentemente na medida em que o indivíduo se torna social, assim também a sociedade adquire individualidade; é por isso que não existe apenas uma, mas muitas sociedades que diferem*

⁶⁶ MORIN, Edgar. O Problema Epistemológico da Complexidade. Lisboa, Publicações Europa-América, s/d, pp. 17.

⁶⁷ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 105 e 228.

⁶⁸ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 108.

*umas das outras tanto por suas origens, como pelas características dos atores sociais que as compõem e as produzem.”*⁶⁹

Senso comum, ciência, comunicação e educação

Crenças, valores e interpretações da realidade são construções sociais, representações, cuja função é permitir nossa compreensão do mundo, ainda que a forma como isso ocorre varie conforme cada indivíduo, cuja construção de sentidos e conhecimento é sempre distinta com relação ao que é produzido pelas demais pessoas. “(...) *todas as formas de crença, ideologias, conhecimento, incluindo até mesmo a ciência, são, de um modo ou de outro, representações sociais.*”⁷⁰

Por sua vez, o senso comum é uma representação que, ao longo do tempo, passa a ser aceita por toda a sociedade, a qual a interpreta como uma “verdade absoluta”, inquestionável. “(...) *as representações se comunicam entre si, elas se combinam e se separam, introduzem uma quantidade de novos termos e novas práticas no uso cotidiano e ‘espontâneo’. Na verdade, as representações sociais diariamente e ‘espontaneamente’ se tornam senso comum (...).*”⁷¹

Apesar de não questionar, isso não significa que a sociedade não processe, ao longo do tempo, mudanças no senso comum, resultado de suas próprias alterações históricas. “*Nesse sentido, dentro de uma dimensão social, a ciência e o senso comum – crenças em geral – são irredutíveis um ao outro, pelo fato de serem modos de compreender o mundo e de se relacionar a ele. Embora o senso comum mude seu conteúdo e as maneiras de raciocinar, ele não é substituído pelas teorias científicas e pela lógica. Ele continua a descrever as relações comuns entre os indivíduos, explica suas atividades e comportamento normal, molda seus intercâmbios no dia-a-dia.*”⁷²

Para Moscovici, existem dois universos de pensamento: os consensuais e os reificados. O primeiro é formado pelas relações sociais cotidianas enquanto o outro é organizado pelos seres humanos a partir da abstração, da criação da ciência, um conjunto de

⁶⁹ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 157 e 158.

⁷⁰ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 198.

⁷¹ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 199 e 200.

⁷² MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 199.

métodos que visam à produção de uma interpretação objetiva da realidade, cuja operação mental transforma categorias consensuais em categorias reificadas, na medida em que sua própria existência se deve a isso: compreender as dúvidas e problemas que afligem a existência humana, em seu esforço cotidiano de leitura da natureza e da sociedade.

Entretanto, esta separação é apenas aparente, na medida em que ambos os universos estão ligados e compartilham, incessantemente, representações. *“Os limites entre eles dividem a realidade coletiva, e, de fato, a realidade física, em duas. É facilmente constatável que as ciências são os meios pelos quais nós compreendemos o universo reificado, enquanto as representações sociais tratam com o universo consensual. A finalidade do primeiro é estabelecer um mapa das forças, dos objetos e acontecimentos que são independentes de nossos desejos e fora de nossa consciência e aos quais nós devemos reagir de modo imparcial e submisso. (...) ao mesmo tempo, nós vemos com mais clareza a natureza verdadeira das ideologias, que é de facilitar a transição de um mundo a outro, isto é, de transformar categorias consensuais em categorias reificadas e de subordinar as primeiras às segundas. Por conseguinte, elas não possuem uma estrutura específica e podem ser percebidas tanto como representações, como ciências. É assim que elas chegam a interessar tanto à sociologia, como à história.”*⁷³

Na sociedade contemporânea, este processo tem sido cada vez mais tributário dos meios de comunicação, os quais, ao promoverem a difusão de representações ligadas a ambos os universos – no caso do reificado, mais conhecidas como novos conhecimentos –, têm influenciado diferentes aspectos da vida social, incluindo os processos educacionais. *“(...) Foi fundamental, desde o início [do estudo das representações sociais], estabelecer a relação entre comunicação e representações sociais. Uma condiciona a outra, porque nós não podemos comunicar, sem que partilhemos determinadas representações e uma representação é compartilhada e entra na nossa herança social, quando ela se torna um objeto de interesse e de comunicação.”*⁷⁴

Ainda: *“(...) as observações de nossa consciência e as representações são elaboradas durante nossas comunicações. (...) podemos dizer que ‘o que’ as pessoas pensam determina ‘como’ elas pensam.”*⁷⁵

⁷³ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 52 e 53.

⁷⁴ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 371 e 372.

⁷⁵ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 211 e 331.

Dentro desta lógica, Moscovici defende um estudo mais profundo do fenômeno comunicacional, pois o considera inserido em todas as esferas da vida em sociedade. “(...) *A cultura é criada pela e através da comunicação; e os princípios organizacionais da comunicação refletem as relações sociais que estão implícitas neles. É por isso que nós devemos enfrentar a comunicação dentro de uma perspectiva nova e mais ampla. Até agora, ela foi considerada principalmente como uma técnica, como um meio para a realização de fins que são externos a ela. O estudo da comunicação pode-se tornar um objeto adequado da ciência se nós mudarmos essa perspectiva e passarmos a entender a comunicação como um processo autônomo, que existe em todos os níveis da vida social.*”⁷⁶

Representações sociais, consciência, pensamento e conhecimento históricos

Segundo Jörn Rüsen, a consciência histórica é formada por processos mentais genéricos e elementares de interpretação do mundo e de si mesmos pelos seres humanos a partir de suas experiências cotidianas, movidos pela necessidade de se situarem no tempo, de compreenderem o presente e de projetarem-se no futuro.⁷⁷

Estes processos dependem, ao mesmo tempo em que formam, representações, sem as quais a compreensão humana de seu entorno não se realizaria. A consciência histórica se desenvolve a partir das nossas representações do passado, na medida em que desenvolve o pensamento histórico e, a partir dele, o conhecimento de mesma natureza.

Assim como Rüsen, Moscovici também admite essa relação entre o conhecimento histórico e seu desenvolvimento a partir da constante articulação e rearticulação das nossas representações sobre o passado. “*As representações sociais são históricas na sua essência e influenciam o desenvolvimento do indivíduo, desde a primeira infância, desde o dia em que a mãe com todas as suas imagens e conceitos, começa a ficar preocupada com o seu bebê. Estas imagens e conceitos são derivadas dos seus próprios dias de escola, de programas de rádio, de conversas com outras mães e com o pai e de experiências pessoais e elas determinam seu relacionamento com a criança, o significado que ela dará para os seus choros, seu comportamento, e como ela organizará a atmosfera na qual ela crescerá.*”

⁷⁶ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 155 e 156.

⁷⁷ RÜSEN, Jörn. Op. cit., 2001, pp. 30 e 55.

*(...) No que concerne à psicologia social, representações sociais são variáveis independentes, estímulos explanatórios. Isto não significa que, por exemplo, no que concerne à sociologia ou à história, aquilo que para nós é explanatório não seja para elas uma explicação.”*⁷⁸

A partir da consciência se forma o pensamento histórico, compreendido dentro de uma concepção genérica de pensamento, instrumento abstrato produzido pela consciência (também genérica), que nos permite compreender as diferentes naturezas do meio que nos cerca. *“(...) o pensamento é um processo genérico e habitual da vida humana. A ciência é um modo particular de realizar esse processo. O homem não pensa porque a ciência existe, mas ele faz ciência porque pensa. (...) esse modo particular, científico, do pensamento humano está enraizado no pensamento humano em geral.”*⁷⁹

Rüsen também considera a existência de diferentes formas de pensar enquanto resultado da existência (devido à criação pelos próprios seres humanos) de dois universos de pensamento: o científico, ligado ao universo reificado – o qual, permite, portanto, a existência do pensamento histórico científico –, e o consensual – gerador do pensamento histórico comum ou não-científico.

*“No caso do discurso do conhecimento comum, do mesmo modo que do conhecimento científico, é uma questão de perguntar o que desempenha o papel de primeira idéia na formação de famílias de representações no campo específico que propicia uma forma ‘típica’ aos objetos e situações relacionados com essa idéia dentro desses campos. Ela vem à tona toda vez que elas repassam os desdobramentos discursivos com o objetivo de ilustrá-los e de lembrá-los e, sobretudo, de reorganizá-los como uma função de um grupo, de uma história, de um projeto de ação.”*⁸⁰

Por meio da análise das respostas dos alunos aos questionários, buscamos identificar as famílias ou categorias de representações presentes em suas narrativas e de que forma elas contribuem na construção do seu conhecimento histórico sobre o período colonial brasileiro e, de maneira específica, sobre os bandeirantes e suas relações com a identidade paulista.

Segundo Rüsen, a narrativa ou conhecimento histórico pode ser compreendido como o resultado intelectual mediante o qual e no qual a consciência histórica se forma, em

⁷⁸ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 99 e 108.

⁷⁹ RÜSEN, Jörn. Op. cit., pp. 54.

⁸⁰ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 228 e 229.

um círculo interativo que fundamenta, de maneira decisiva, todo pensamento-histórico e todo conhecimento histórico-científico.⁸¹

*“A resistência dos homens à perda de si e seu esforço de auto-afirmação constituem-se como identidade mediante representações de continuidade, com as quais relacionam as experiências do tempo com as intenções no tempo: a medida da plausibilidade e da consistência dessa relação, ou seja, o critério de sentido para a constituição de representações abrangentes da continuidade é a permanência de si mesmos na evolução do tempo. A narrativa histórica é um meio de constituição da identidade humana. (...) Mediante a narrativa histórica são formuladas representações da continuidade da evolução temporal dos homens e de seu mundo, instituidoras de identidade, por meio da memória, e inseridas, como determinação de sentido, no quadro de orientação da vida prática humana.”*⁸²

Ao optarmos pela análise das representações e do conhecimento histórico dos alunos a partir de uma temática específica e por meio das imagens contidas na série *A Muralha* também consideramos que: *“Toda representação social somente pode ser analisada em termos de uma ‘trajetória icônica e lingüística’, ascendendo a uma fonte (as ‘idéias-fonte’) e ao mesmo tempo procurando normatizar na direção descendente na forma de campos semântico e ‘esquemas demonstrados’ facilmente transmitidos.”*⁸³

O estatuto das imagens em movimento diante da História e do Ensino

As imagens em movimento constituem os meios de comunicação contemporâneos (cinema e televisão) que mais têm despertado o interesse dos educadores para sua utilização em sala de aula.

Os debates sobre a utilização destas imagens no ensino datam das décadas de 1910 e 1920. No Brasil, essas discussões foram pautadas pela publicação de artigos por intelectuais de diversas áreas, mas, principalmente, por educadores preocupados com a introdução dos

⁸¹ RÜSEN, Jörn. Op. cit., pp. 61.

⁸² RÜSEN, Jörn. Op. cit., pp. 66 e 67.

⁸³ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 249.

princípios da chamada Escola Nova nos currículos das disciplinas da época, posição que foi incorporada pelas reformas educacionais dos anos de 1930.⁸⁴

Mesmo assim, permanece a visão de que as imagens em movimento devem ser usadas, sobretudo, como ilustração do que é dito pelos professores. Isto porque ainda há uma enorme resistência, no âmbito escolar, em considerá-las enquanto formadoras de documentos, testemunhos da época e das concepções de quem as criou, e, principalmente, enquanto possíveis narrativas históricas que podem ser utilizadas pelos alunos para produzirem seus próprios conhecimentos, apesar desta discussão se estender por décadas e já ter gerado consensos entre os pesquisadores da imagem.

Há, nesta concepção, uma contradição, pois, ao mesmo tempo em que admite a utilização das imagens em movimento como testemunhos da verdade, ela considera que esta “verdade” está presente apenas, na sua forma pura, nas fontes escritas.

Temos, hoje, uma inversão. Se os professores de História, no começo do século passado, já pensavam nos possíveis usos para as imagens em movimento em sala de aula, décadas antes dos historiadores as aceitarem como fonte para suas pesquisas⁸⁵ – principalmente as cinematográficas –, hoje essas imagens já são aceitas como fontes para as reflexões sobre o passado e, portanto, como documentos e portadoras de narrativas, enquanto a escola ainda tem dificuldade para aceitá-las dentro desse estatuto. Segundo Milton José de Almeida, em uma análise sobre a produção filmica que é válida para o conjunto das imagens em movimento: “(...) o cinema não é só matéria para a fruição e a inteligência das emoções; ele é também matéria para a inteligência do conhecimento e para a educação, não como recurso para a explicitação, demonstração e afirmação de idéias, ou negação destas, mas como produto da cultura que pode ser visto, interpretado em seus múltiplos significados (...)”⁸⁶

Portanto, apesar das mudanças conceituais que levaram a aceitação das imagens em movimento como documentos pelos historiadores, permanece na educação, a despeito das orientações para o uso de novas linguagens, práticas pedagógicas que as mantêm como meros elementos ilustrativos, em boa parte devido às resistências dos próprios educadores,

⁸⁴ ABUD, Kátia Maria. Op. cit., 2003, pp. 183 e 186.

⁸⁵ ABUD, Kátia Maria. Op. cit., 2003, pp. 188.

as deficiências em sua formação e por conta da inércia da organização escolar no sentido de consolidar novas práticas cotidianas de utilização desta produção midiática.⁸⁷ *“A análise da restrita produção filmica aceita pelos educadores se relaciona única e exclusivamente ao conteúdo. O cinema seria um bom recurso, pois atrairia a atenção dos jovens mais que as aulas e exposições orais realizadas pelo professor em sua sala de aula. Não se trata ainda de encarar a linguagem imagética como um recurso com características próprias, nem de propor métodos de trabalho pedagógico com a exploração das imagens.”*⁸⁸

Em parte, esta situação também deriva de uma carência em pesquisas empíricas sobre o que ocorre com as representações dos alunos sobre o passado e como eles constroem seus conhecimentos a partir da utilização das imagens em movimento nas aulas, passo fundamental para o desenvolvimento de uma pedagogia da imagem no ensino da História. *“As imagens merecem estar em sala de aula porque sua leitura nunca é passiva. Elas provocam uma atividade psíquica intensa feita de seleções, de relações entre elementos da mesma obra, mas também com outras imagens e com representações criadas e expressas por outras formas de linguagem. A imagem filmica situa-se em relação à outra, ausente, que se relaciona com a realidade que se supõe representada.”*⁸⁹

Maria Auxiliadora Schmidt atribui a dificuldade da escola em adotar as novas tecnologias informativas em seu cotidiano a um certo sentimento de repulsa e crença de que a instituição é capaz de neutralizar ou desviar as medidas destinadas a transformá-la, o que também explica sua adoção de maneira superficial, como meras ilustrações ou instrumentos para preencher ausências de professores. *“(…) não basta ater-se às características e potencialidades próprias das novas tecnologias, mas também refletir e retomar a sua interação com os currículos e com a prática pedagógica em sua totalidade.”*⁹⁰

⁸⁶ ALMEIDA, Milton José de. Cinema e televisão: histórias em imagens e som na moderna sociedade oral. IN: FALCÃO, Antônio Rebouças e BRUZZO, Cristina. Série Lições com o Cinema, 5. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), SP, 1992, pp. 19.

⁸⁷ ABUD, Kátia Maria. Op. cit., 2003, pp. 184.

⁸⁸ ABUD, Kátia Maria. Op. cit., 2003, pp. 188.

⁸⁹ ABUD, Kátia Maria. Op. cit., 2003, pp. 188.

⁹⁰ SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. Contexto, São Paulo, 1998, pp. 63-64. Sobre a resistência da escola na adoção de novas tecnologias e de seu uso de maneira superficial, a pesquisadora se baseia nas reflexões de: BORDIEU, Pierre. Propostas para o ensino no futuro. Cadernos de Ciências Sociais. College de France. Lisboa: Afrontamento, 1987, p. 101; e NOVOA, Antonio. Inovação para o sucesso educativo escolar. Lisboa, Aprender, n. 11, 1998, p. 5.

Abud também considera que as imagens em movimento podem contribuir para a melhor compreensão, pelos alunos, dos conteúdos e questões dos currículos escolares, mas destaca que esta é apenas uma das suas contribuições, na medida em que elas também são portadoras de outros símbolos e instâncias de referências, como comportamentos, moda, vocabulário.⁹¹

Segundo Gruzinski: *“Da mesma maneira que a palavra e o texto, a imagem pode, a seu modo, ser o veículo de todos os poderes e de todas as resistências. O pensamento que ela desenvolve oferece uma matéria específica, tão densa como o texto, mas que costuma ser irredutível a ele, o que não facilita nada a tarefa do historiador obrigado a atribuir palavras ao indizível.”*⁹²

O cinema e a televisão, ainda que sob novas formas, diferentes das fontes escritas e entre si, também são resultados da consciência histórica e, portanto, fontes de História, pois constroem representações da realidade, ainda que específicas e datadas no tempo, que fazem emergir novas maneiras de ver, pensar, fazer e sentir. Para Michele Lagny, em uma reflexão que também se aplica a determinadas produções televisivas – como filmes produzidos exclusivamente para a telinha e séries –, apesar das diferenças de linguagem: *“Ele é fonte ‘para’ a história, ainda que como documento histórico, o filme não produza, nem proponha nunca um ‘reflexo’ direto da sociedade, mas uma versão mediada por razões que dizem respeito à sua função. Entretanto, ele é fonte ‘sobre’ a história, tal qual ela se constitui, na medida em que existem processos de escrita cinematográfica comparáveis àqueles da história mesma. Em todos os casos, não faz sentido senão em relação com outras fontes documentais e em função das ‘questões dos historiadores’, elas mesmas sujeitas a transformações devidas tanto ao ‘enraizamento social’ que aos interesses pessoais dos pesquisadores.”*⁹³

De acordo com a historiadora, a produção de imagens pode ser fonte para a pesquisa histórica, ainda que se deva levar em conta o método ao qual os historiadores estão habituados: pesquisa das fontes, crítica documentária, a colocação cronológica e a

⁹¹ ABUD, Kátia Maria. Op. cit., 2003, pp. 188.

⁹² GRUZINSKI, Serge. Op. cit., pp. 16 e 17.

⁹³ LAGNY, Michele. O cinema como fonte de História. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; e FEIGELSON, Kristian (orgs.). Cinematógrafo: Um olhar sobre a História. Ed. Unesp/Editora da UFBA. Salvador, São Paulo, 2009, pp. 111.

construção das relações com o contexto, a qual necessita de fontes complementares (escritas).⁹⁴

Lagny também chama atenção para o fato de boa parte das imagens em movimento fílmicas serem do gênero histórico, o qual desperta um interesse duplo dos produtores, pois permite a montagem de grandes espetáculos, ao mesmo tempo em que possuem apelo educativo, em uma espécie de álibi socialmente valorizado, que carrega fatos, concepções e indicações sobre a sociedade e o tempo no qual foi produzido.⁹⁵

De acordo com Kristian Feigelson: *“É preciso então compreender a historicidade do filme, de qualquer filme. Não na sua simples representação do passado, mas na sua época, decodificando-se as imagens para interrogar a vastidão dos não-ditos.”*⁹⁶

Para Marcos Napolitano, entre os não-ditos ou entrelinhas que toda obra traz em sua composição, não há apenas as motivações de seus realizadores, mas *“(...) outras representações e imaginários que vão além das intenções de autoria, traduzindo valores e problemas coetâneos à sua produção.”*⁹⁷

Nos últimos anos, principalmente a partir da década de 1990, as contribuições feitas pelo historiador norte-americano Robert Rosenstone para a reflexão sobre o estatuto das imagens em movimento, sobretudo as fílmicas, diante da História têm se destacado por considerá-las como vias legítimas para a reconstrução do passado.⁹⁸

Sem deixar de valorizar os estudos de outros pesquisadores, pioneiros neste campo, como Marc Ferro e Pierre Sorlin, Rosenstone critica as pesquisas e posicionamentos que priorizam em suas análises a concepção das imagens enquanto resultados dos momentos históricos em que foram feitos e produtos da visão de seus realizadores. Para ele, estes posicionamentos são importantes, bem como o estudo do cinema aliado a outras fontes informativas, mas, o que precisa estar no centro da análise é a concepção dos filmes

⁹⁴ LAGNY, Michele. Op. cit., pp. 116.

⁹⁵ LAGNY, Michele. Op. cit., pp. 114.

⁹⁶ FEIGELSON, Kristian. A História revisitada no cinema. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; e FEIGELSON, Kristian (orgs.). Cinematógrafo: Um olhar sobre a História. Ed. Unesp/Editora da UFBA. Salvador, São Paulo, 2009, pp. 379.

⁹⁷ NAPOLITANO, Marcos. A escrita fílmica da história e a monumentalização do passado: uma análise comparada de *Amistad* e *Danton*. In: CAPELATO, Maria Helena; MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos; e SALIBA, Elias Thomé. História e Cinema. Alameda Casa Editorial, São Paulo, 2007, pp. 65.

⁹⁸ ROSENSTONE, Robert A. El pasado en imágenes: El desafío del cine a nuestra idea de la historia. Editorial Ariel, Barcelona, 1997, pp. 16.

enquanto veículos capazes de reconstruírem a História, em interpretações diferentes das historiográficas (ciência), feitas por seus diretores, porém, também válidas.

*“A pesar de las innumerables conferencias, artículos y ensayos, pocos historiadores han estudiado el cine como vehículo para reconstruir la historia. Nadie lo ha hecho sistemáticamente ni ha señalado el papel que el cine histórico puede tener. Esto se cumple incluso en el caso de los dos grandes especialistas sobre las relaciones entre el cine y la historia: Marc Ferro y Pierre Sorlin. En su obra más conocida, Cinema et Histoire – una recopilación de artículos y escritos –, Ferro considera que directores como Jean-Luc Godard son historiadores que nos ofrecen el reverso de los análisis de los estudios académicos. El trabajo más amplio de Sorlin, The Film in History, dedica más atención a explicar por qué los filmes históricos reflejan el momento en que fueron realizados, que a analizar cómo muestran el pasado. Otros estudiosos han seguido estos caminos, pero ninguno quiere considerar la posibilidad de que los directores tengan el mismo derecho que los historiadores a meditar sobre el pasado.”*⁹⁹

Segundo Rosenstone, as imagens em movimento filmicas nos apresentam a História de três maneiras distintas, que se entrelaçam em suas narrativas: visão, experiência e processo.

A principal é a História como visão, diferente da história oral, que criou uma relação poética com o mundo, e da história escrita, que estabeleceu uma relação científica. Para ele, filmes criam uma interpretação do passado a partir de múltiplos níveis de narrativa que se entrelaçam, a qual é difícil descrever adequadamente somente com palavras. *“O mundo histórico criado pelo filme é potencialmente muito mais complexo que o texto escrito. Na tela, diversas coisas podem ocorrer ao mesmo tempo – imagem, som, linguagem e até texto – elementos que se sustentam e confrontam para criar um significado tão diferente da história escrita quanto da história oral. Tão diferente que ela nos permite especular que o meio visual representa o maior salto na consciência sobre como nós pensamos o passado.”*¹⁰⁰

⁹⁹ ROSENSTONE, Robert A. Op. cit., 1997, pp. 17.

¹⁰⁰ ROSENSTONE, Robert. Oliver Stone: historiador da América recente. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; e FEIGELSON, Kristian (orgs.). Cinematógrafo: Um olhar sobre a História. Ed. Unesp/Editora da UFBA. Salvador, São Paulo, 2009, pp. 407 e 408.

Para o historiador, os filmes mostram a História como experiência porque emocionam e dramatizam o passado, ao incluir em suas narrativas, angústia, medo, alegria, heroísmo, aventura, entre outros sentimentos que “humanizam” nossa relação com o passado. “(...) *ele acaba com a distância que os historiadores tradicionais mantêm dos sentimentos e sugere que a emoção é uma parte importante de nosso legado histórico, que, de alguma maneira, podemos adquirir conhecimento histórico através da empatia.*”¹⁰¹

E a apresentação da História como processo se dá pelo fato das películas conterem, ao mesmo tempo e interligados, diversos elementos, os quais, muitas vezes, a História escrita tem que separar para atingir determinados objetivos analíticos ou estruturais. “*Economia política, raça, classe e gênero vêm todos juntos nas vidas e momentos dos indivíduos, grupos e nações. Essa característica do filme evidencia certa convenção – podemos chamá-la ficção – da história escrita. Uma estratégia analítica que divide o passado em capítulos, tópicos e categorias distintas. (...) A história no filme se parece mais na vida real: um processo de mudanças nas relações sociais onde política, vida pessoal e social são questões e categorias que se entrelaçam.*”¹⁰²

A concepção de Rosenstone sobre a imagem em movimento enquanto possível formadora de narrativas históricas se apóia na sua concepção sobre a História escrita ou a ciência da História enquanto produto cultural, ideológico, baseado em convenções criadas pela civilização ocidental, sobre as quais estruturamos nosso pensamento sobre o passado.

“(...) *la ciencia histórica – tal y como la practicamos – es un producto cultural e ideológico del mundo occidental en un momento de su devenir; dicha ciencia no es más que una serie de convenciones para pensar el pasado; las declaraciones de universalidad de la historia no son más que las grandilocuentes pretensiones de cualquier sistema de conocimiento; el lenguaje escrito sólo es un camino para reconstruir historia, un camino que privilegia ciertos factores: los hechos, el análisis y la linealidad. Conclusión: la historia no debe ser reconstruida únicamente en papel. Puede existir otro modo de concebir el pasado, un modo que utilice elementos que no sean la palabra escrita: el sonido, la imagen, la emoción, el montaje.*”¹⁰³

¹⁰¹ ROSENSTONE, Robert. Op. cit., 2009, pp. 398.

¹⁰² ROSENSTONE, Robert. Op. cit., 2009, pp. 398.

¹⁰³ ROSENSTONE, Robert A. Op. cit., 1997, pp. 19 e 20.

Rosenstone também afirma que muitos filmes históricos, por se parecerem com a História escrita tradicional, com suas obsessões pelo realismo e pelos valores estéticos das novelas do século XIX, deixam pouco espaço para os questionamentos, se é que não os suprimem. O que significa que, ao apresentarem o familiar, estas obras podem contribuir para que vivamos o passado, mas sem que aproveitemos todas as possibilidades criativas do meio audiovisual. *“Esas películas no ofrecen lo que, en última instancia, un filme es capaz de de hacer: forjar una nueva relación con el pasado.”*¹⁰⁴

Segundo o pesquisador, atualmente há produções capazes de revisar e, até mesmo, reinventar a História, os quais classifica de filmes históricos pós-modernos, caso de alguns dos criados por Oliver Stone – como *Nascido em 4 de julho* e *JFK: a pergunta que não quer calar* –, os quais vêm, contestam e revisam a História, por meio de elementos históricos do discurso científico e da ficção, buscando compreender as lacunas a partir da construção de novos sentidos.¹⁰⁵

Para Pierre Francastel: *“(…) quando analisamos um fenômeno como o do cinema, realizamos uma análise da função do imaginário, ainda muito mal conhecida, pois estamos em presença não de um mecanismo, mas de uma forma de atividade mental construtiva.”*¹⁰⁶

Rosenstone considera que a verdade histórica nas imagens em movimento (filmicas e televisivas) reside no conjunto de sua estrutura argumentativa, e não apenas nos fatos, o que permite o uso da ficção, ainda que, em sua análise, o historiador deva levar em consideração o anacronismo criativo, buscando entender seu uso e, ao mesmo tempo, neutralizando-o em sua busca pela compreensão do passado, ação que também deve ser considerada pelos professores quando da utilização do cinema na construção do conhecimento histórico de seus alunos. *“Un poco más radical, por sus implicaciones, es estudiar cómo el medio audiovisual, sujeto a las reglas dramáticas y de la ficción, puede hacernos reflexionar sobre nuestra relación con el pasado.”*¹⁰⁷

Um dos historiadores que tem pesquisado imagens em movimento e adota a concepção de que elas podem constituir narrativas históricas é Elias Thomé Saliba. *“(…)*

¹⁰⁴ ROSENSTONE, Robert A. Op. cit., 1997, pp. 20.

¹⁰⁵ ROSENSTONE, Robert. Op. cit., 2009, pp. 403.

¹⁰⁶ FRANCASTEL, Pierre. Objeto filmico e objeto plástico. In: Imagem, visão, imaginação. Martins Fontes, SP, 1990, pp. 177.

percebemos ‘como a história é construída na ficção filmica’, partilhando com esta última aquela autêntica ‘vocalização narrativa’. Como ‘monumentos’ ou ‘crítica dos monumentos’, como ‘história imediata’, como ‘ficção coletiva’, como ‘rememoração’ ou como metáfora – a história é sempre produto de ‘construção’, de uma elaboração que, como já dissemos, não é nunca arbitrária, nem menos legítima.’ ¹⁰⁸

Entretanto, para Saliba, a compreensão da narrativa histórica contidas nas imagens em movimento passa pela análise minuciosa de todo o processo de criação da obra. *“Desvelar o processo de construção filmica implica uma complexa análise de dados que vão desde a produção industrial do filme – toda aquela série de dados cinematográficos essenciais para subsidiar a compreensão dos conteúdos latentes do filme –, até a compreensão de como a história (isto é, os ‘dados históricos’, com todo o seu rol de significações) é construída no interior da narrativa filmica.”* ¹⁰⁹

Ou, ainda: *“Esforçar-se por dar o máximo de transparência a este complexo processo de ‘produzir’ a história nos filmes parece-nos a forma – senão a mais correta, pelo menos a mais rica – de trabalhar criticamente os conteúdos históricos dos filmes. O que não significa absolutamente fechar todas as vias das interpretações e da produção de sentidos, esquecendo-se de que, afinal, o filme deve, acima de tudo, abrir as portas para o sonho, a fantasia e a criação pessoais – que, na verdade, constituem as trilhas mais seguras para a invenção política e social.”* ¹¹⁰

Mas o historiador faz uma ressalva: *“Com efeito, é tempo de observar que, ao ressaltarmos o processo de construção subjetiva da história no interior da narrativa filmica, isto não significa concluir que os dados históricos possam ser ‘inventados’ ou utilizados arbitrariamente.”* ¹¹¹

Robert Darnton, outro importante historiador das imagens e da mídia também defende esta posição. Em *O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução* (1990), o pesquisador reproduziu uma carta-resposta de sua autoria, enviada a um produtor de televisão não identificado, que havia remetido para sua análise um roteiro criado para a

¹⁰⁷ ROSENSTONE, Robert A. Op. cit., 1997, pp. 14.

¹⁰⁸ SALIBA, Elias Thomé. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa filmica. In: FALCÃO, A. R. e BRUZZO, C. (orgs.). Série Lições com o Cinema, vol. 3. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), São Paulo, 1992, pp. 20.

¹⁰⁹ SALIBA, E. T. Op. cit., 1992, pp. 20.

¹¹⁰ SALIBA, E. T. Op. cit., 1992, pp. 29.

produção de uma minissérie de televisão sobre a relação entre o imperador francês Napoleão (1769-1821) e sua esposa, Josefina (1763-1814). Baseado em uma história de amor, sexo e violência, o problema apontado por Darnton é que o roteiro desconsiderava os dados históricos, ao partir da concepção de que qualquer coisa vale, o que levaria o produtor a perder uma oportunidade de transmitir, ao público, informações históricas corretas, ainda que este objetivo ficasse em segundo plano.¹¹²

A análise de Darnton sobre a polêmica gerada pelo filme *Danton, o Processo da Revolução* (1982), de Andrzej Wajda, também é utilizada por Saliba para a reflexão sobre o estatuto da História no interior das obras produzidas com imagens em movimento.

O filme de Wajda, na forma como retratou o Período do Terror (1793-1794), ocorrido durante a Revolução Francesa (1789-1799), levou à identificação, pelo público e, principalmente, pela crítica especializada, com o que ocorria na terra de seu criador, a Polônia, contexto marcado pelas lutas entre o governo comunista local e o Sindicato Solidarnosc, liderado por Lech Walesa, que se tornaria presidente do país após o fim do regime comunista (1990).

Esta identificação gerou polêmicas na França, entre a direita e a esquerda, com acusações de todos os tipos, como a que criticava a atribuição de “gratuidade” ao Terror, pela obra – o qual, segundo os autores desta crítica, não considerava em sua narrativa as guerras e revoltas da época entre as causas das ações dos jacobinos liderados por Robespierre (1758-1794). Para estes críticos, entre os quais muitos políticos de esquerda, o enfraquecimento do ensino da História nas escolas havia criado um perigoso pano de fundo para o florescimento de tais iniciativas.¹¹³ “*Seja como for, Danton, pelos desdobramentos que suscitou e pelas inquietações que ainda provoca, veicula a história como uma luta política no presente, como ‘história que se faz’ e, nesse sentido, o filme, da mesma forma que a própria historiografia, também ‘produz’ um conhecimento histórico.*”¹¹⁴

Para Saliba, a compreensão do processo de criação da História nas narrativas imagéticas também é fundamental para o sucesso da sua utilização em sala de aula.

¹¹¹ SALIBA, E. T. Op. cit., 1992, pp. 22.

¹¹² DARNTON, Robert. O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução. Companhia das Letras, SP, 1990, pp. 64 a 69. Elias Thomé Saliba também cita, para ilustrar seu ponto de vista, esta passagem da obra de Darnton. Para ver mais: SALIBA, Elias Thomé. Op. cit., 1992, pp. 22.

¹¹³ DARNTON, Robert. Op. cit., pp. 51 a 63. SALIBA, Elias Thomé. Op. cit., 1992, pp. 22 e 23.

¹¹⁴ SALIBA, Elias Thomé. Op. cit., 1992, pp. 24.

*“Respeitadas as particularidades e as especificidades de cada circunstância e momento, parece-nos que todo esforço do professor de humanidades, ao utilizar-se do filme no processo de ensino, deve ser, portanto, no sentido de mostrar ao máximo que, à maneira do conhecimento histórico, ‘o filme também é produzido’ – também ele irradia um processo de pluralização de sentidos ou de ‘verdades’ e, da mesma forma como na História, ‘é uma construção imaginativa que necessita ser pensada e trabalhada interminavelmente’.”*¹¹⁵

Não que seja algo fácil, pois implica em uma ampla mudança da cultura escolar. *“Empreender esta análise na sua totalidade é difícil, exigindo, logo de início, uma saudável abertura à interdisciplinaridade, de resto quase impossível na prática de ensino das nossas escolas.”*¹¹⁶

Apesar de todas as discussões sobre a utilização das imagens em movimento na educação e de seu estatuto enquanto possíveis formadoras de narrativas históricas, aceito por boa parte dos historiadores contemporâneos, complicada é a situação da televisão que, com 74 anos de transmissões abertas para o público,¹¹⁷ raramente tem seus programas utilizados no ensino da História e permanece largamente ignorada pelos pesquisadores da área, sendo poucos os que se preocupam com a posição que ela ocupa no âmbito da informação, nos conflitos de poder que provoca e na análise de seus programas diante da História. *“As emissões são tratadas, quando muito, como textos dos quais se cita a parte verbal, ignorando-se tanto a combinação imagem-som quanto a ancoragem das emissões, qualquer que seja o tema destas, na regularidade do ‘fluxo’.”*¹¹⁸

Para Pierre Sorlin, entre as causas do desinteresse dos historiadores pelo estudo da TV enquanto fonte para a História se encontram as dificuldades em acessar as obras televisivas, cujos arquivos não possuem uma sistematização tradicional, e para detectar os documentos a partir dos quais os programas foram constituídos, cujas informações se

¹¹⁵ SALIBA, Elias Thomé. Op. cit., 1992, pp. 18.

¹¹⁶ SALIBA, Elias Thomé. Op. cit., 1992, pp. 19.

¹¹⁷ A primeira transmissão em escala não experimental ocorreu em março de 1935, na Alemanha, seguida por outra, realizada na França, em novembro do mesmo ano, tendo sido utilizada a Torre Eiffel como posto transmissor. Em 1936, após nove anos de transmissões experimentais, o governo da Inglaterra inaugurou a estação regular da British Broadcasting Corporation (BBC), que passou a transmitir imagens com definição de 405 linhas. Fonte: Tudo sobre TV. Site: www.tudosobretv.com.br.

¹¹⁸ SORLIN, Pierre. Televisão: outra inteligência do passado. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; e FEIGELSON, Kristian (orgs.). Cinematógrafo: Um olhar sobre a História. Ed. Unesp/Editora da UFBA. Salvador, São Paulo, 2009, pp. 41.

sobrepõe ao longo dos processos criativos. *“A superposição de dados de diferentes origens é particularmente forte na telinha.”*¹¹⁹

Pioneiro nos estudos sobre a televisão, Sorlin defende que a falta de interesse por ela também reside no fato dos historiadores, sem estar sempre conscientes disto, aplicarem uma filosofia do tempo como movimento, concepção que a televisão ameaça, na medida em que, diferente do cinema – que nunca ocupou mais do que os momentos de lazer e se ateve majoritariamente às regras da narrativa clássica –, ela fica ligada, em média, durante cinco horas diárias nos países industrializados e avança sobre os que estão em desenvolvimento, influenciando sobre as mudanças sociais e culturais do mundo contemporâneo.¹²⁰

*“A televisão é, em compensação, devoradora da história não somente nas emissões direcionadas ao passado, quer se trate de seriados ou de documentários, mas também dentro de sua rotina cotidiana. Se um sábio morre, se uma revolta eclode, se um tufão devasta os trópicos, existem materiais de arquivos para estabelecer comparações e, sobretudo para ocupar a tela durante os poucos minutos consagrados ao assunto. O principal centro de interesse de uma rede de televisão é sua própria existência; o desejo de fazer economia, agregado a uma cumplicidade silenciosa, com os espectadores que gostam de se reencontrar consigo mesmos revendo o que eles já viram alguns anos antes, garantem o sucesso dos programas retrospectivos e justificam o reemprego de emissões que não fazem senão reatar laços com o passado. Avaliar o peso da história nas telas é penoso na medida em que se trata de uma aplicação lacunar, feito de citações, quase sempre breves, mas parecerá que um quinto do tempo de antena disponível, tenha de uma maneira ou de outra, de se ocupar da história.”*¹²¹

Sorlin destaca as diferenças de plano de câmera entre o cinema e a televisão, com o predomínio no primeiro do chamado “plano americano”, o qual retira quase que inteiramente os personagens e situa o ambiente, enquanto na televisão temos a consagração, na maior do tempo das suas exibições, do “grande plano”, onde se destacam as personagens, como forma de prender a atenção do público para o exíguo espaço de sua tela.

¹¹⁹ SORLIN, Pierre. Op. cit, pp. 41 e 42.

¹²⁰ SORLIN, Pierre. Op. cit, pp. 44 e 45.

¹²¹ SORLIN, Pierre. Op. cit, pp. 46.

*“A telinha se torna então aquilo que não cessou de ser, uma superfície de fragmentação e de recomposição.”*¹²²

Por isso novelas, séries e minisséries se caracterizam como formas de fragmentar e recompor, diariamente, as histórias que retratam, prendendo a atenção para o clímax representado pelo fim da trama. Devido a estas diferenças de estruturas narrativas e, portanto, de se relacionarem com o tempo, quando a TV transmite filmes, ela não altera este tipo de criação cultural nem seu estatuto diante da História, na medida em que as obras cinematográficas permanecem “descoladas” de outros programas, criados ou estruturados exclusivamente para a televisão, ainda que esta destaque (por força de suas transmissões contínuas) mais os traços de semelhança que as diferenças entre sua produção e a do cinema, o que também explica a demanda por estudos específicos sobre a utilização da produção televisiva no ensino, incluindo as aulas de História.

*“(…) a história televisionada é o que é. Ela tem atrás de si um passado já longo e ela prossegue sobre seu ímpeto. No lugar da narração contínua de livros e filmes, ela oferece uma informação feita de segmentos sumariamente comunicados uns aos outros. As narrativas clássicas, literárias ou cinematográficas, partem do pressuposto que os eventos tiveram lugar em alguma parte, numa dada data, e eles tentam explicar como eles se desenrolaram. Nesta perspectiva, é o projeto definido com antecedência que condiciona o avanço da pesquisa, sendo o objetivo final fazer compreender uma situação. A história televisiva mergulha no interior do evento, ela é um avanço de exploração que privilegia a variedade, o estilhaçar dos pontos de vista, as múltiplas facetas da memória em relação com a coerência explicativa.”*¹²³

Para Sorlin, apesar das palavras serem fundamentais na estruturação da narrativa imagética televisiva, esta se baseia pouco, quando leva a História às telas, nas fontes escritas, preferindo as entrevistas, que lhe asseguram a sensação de autenticidade (que filmes e livros buscam no escrito), e a reprodução de imagens fixas e em movimento de arquivos e de filmagens recentes.

Também é notório que as séries subvertem o ritmo instantâneo do noticiário televisivo, assim como as telenovelas, a partir da concentração em um tema e um eixo

¹²² SORLIN, Pierre. Op. cit, pp. 47.

¹²³ SORLIN, Pierre. Op. cit, pp. 51.

narrativo centrais – ainda que hajam diversas temáticas secundárias –, o que lhe permite aprofundar, caso seus produtores queiram, a abordagem.

*“Acontece da televisão empregar muito mal suas imagens, quando, por carência de material, ela se eterniza num retrato, mas quando são inteligentemente distribuídos, desenhos e fotografias tem um real poder de evocação. As imagens cuidadosamente exploradas oferecem uma gama de informações que não foram nunca verdadeiramente exploradas pelos discursos históricos tradicionais.”*¹²⁴

O historiador defende, ainda, que as crônicas históricas transmitidas pela televisão por meio das séries, além de oferecerem pontos de vista variados sobre os acontecimentos, permitem ao espectador rapidamente retomar o “fio” da narrativa caso este tenha sido obrigado a abandonar momentaneamente ou por um curto período (de alguns dias) a transmissão. Além disso, elas trazem informações nítidas e constituem uma opção para a pesquisa histórica.¹²⁵ *“Crônica e história co-existem desde muito tempo, mas as suas influências respectivas variam. A história foi uma das grandes aventuras da era industrial, ela acompanhou os progressos científicos e técnicos depois da época das ‘luzes’. Se a crônica assume atualmente a frente é, em parte, por causa do declínio dos ‘grandes relatos’. Mas é bem mais porque a televisão, se insinuando por toda a parte e a todo o momento, faz da atualidade uma crônica permanente a qual ninguém escapa, nem mesmo aqueles que não têm televisor. A crônica coloca os fatos no presente e apresentam-nos num enfoque idêntico: ela é perfeitamente televisual.”*¹²⁶

Diferente de Sorlin, Marc Ferro vê a televisão como uma produtora de uma História asséptica e sem problemas, destinada a conduzir ao sonho os cidadãos cansados. Sem condições de competir com este saber paralelo que invade nosso cotidiano, o magistério, segundo o pesquisador, adotou a mesma atitude ativa que inicialmente havia adotado com o cinema, enquanto as editoras, tentando concorrer com a televisão, encheram os livros com ilustrações, grandes e coloridas, que apresentam uma História em migalhas.¹²⁷

Para Marcos Napolitano, o pressuposto de que a TV é manipuladora e transmite conteúdos de baixo nível (não que isto não ocorra) afasta a escola da complexidade da

¹²⁴ SORLIN, Pierre. Op. cit, pp. 49-50.

¹²⁵ SORLIN, Pierre. Op. cit, pp. 52.

¹²⁶ SORLIN, Pierre. Op. cit, pp. 58.

narrativa televisiva enquanto fonte de conhecimento, o que a impede de tornar sua clientela mais crítica com relação a este fenômeno midiático.¹²⁸ *“É preciso analisar a TV levando em conta toda a sua complexidade, não apenas em seus diversos níveis (produção, circulação, recepção), mas nos diversos usos possíveis do conteúdo por ela veiculado. (...) Todos, professores e alunos, na medida em que assistimos TV, somos consumidores, cidadãos, decodificadores e fruidores. Todas estas categorias podem relacionar-se a uma mesma pessoa, numa mesma situação de audiência televisual. O peso de cada uma delas é que pode variar conforme o indivíduo, o grupo, a classe ou mesmo a nacionalidade em questão.”*¹²⁹

Ou, como escreveu Michel de Certeau: *“Assim, uma vez analisadas as imagens distribuídas pela TV e o tempo que se passa assistindo aos programas televisivos, resta ainda perguntar o que é que o consumidor ‘fabrica’ com essas imagens e durante essas horas.”*¹³⁰

Podemos dizer, portanto, que este estudo também parte desta interrogação, a qual nega as conclusões genéricas emitidas por diversos teóricos, como os adeptos da Escola de Frankfurt, a partir das quais se considera que as pessoas apenas consomem as imagens televisivas, sem decodificá-las, interpretá-las e reutilizá-las em situações do cotidiano, introduzindo-as na constante reelaboração de suas representações e, portanto, de seus conhecimentos, incluindo o histórico.

Segundo Napolitano: *“Além disso, nos usos sociais da TV, interferem fatores importantes, muitas vezes ambíguos, que são fundamentais em qualquer experiência cultural e simbólica: razão e emoção; alienação e participação; sonho e realidade; lazer e*

¹²⁷ FERRO, Marc. A manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação. Ibrasa, 2ª edição. São Paulo, 1999, pp. 138 e 139.

¹²⁸ NAPOLITANO, Marcos. Como usar a televisão na sala de aula. Contexto, 7ª edição, São Paulo, 2008, pp. 15.

¹²⁹ NAPOLITANO, Marcos. Op. cit., 2008, pp. 15 e 17.

¹³⁰ CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano. Vol. 1, Coleção Artes de Fazer, 5ª ed., Petrópolis, Vozes, 2000, pp. 93. As reflexões sobre o papel da televisão na sociedade variam das idéias iniciais – originadas logo após o surgimento das primeiras transmissões comerciais –, que desconsideram o papel das pessoas na reelaboração das mensagens que encontram na TV, até os autores que, mais do que considerar este papel ativo, centram o foco das suas análises justamente nesta questão. Para mais sobre o tema, ver: BERGER, Rene. A tele-fissão: alerta à televisão. Loyola, São Paulo, 1979.; MARTIN-BARBERO, Jesus. A América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social. In: SOUSA, Mauro Wilton (org.). Sujeito: o lado oculto do receptor. Brasiliense, ECA/USP, São Paulo, 1995.; PROKOP, Dieter. Ensaio sobre a cultura de massa e espontaneidade: fascinação e tédio na comunicação. In: COHN, Gabriel (org.). Prokop.

trabalho; tédio e fascinação. Estes binômios são fundamentais para entender como se realiza a mídia televisual e como as pessoas reagem a ela e com ela.” ¹³¹

Se os historiadores e professores de História precisam analisar, com certa urgência, a produção televisiva enquanto narrativa histórica, bem como desenvolver metodologias de ensino a partir do uso das imagens dos programas televisivos, muito em breve estes profissionais também terão que levar em conta as possibilidades pedagógicas das novíssimas tecnologias, caso da internet e, em especial, de sites de imagens como Youtube, entre outros.

Coleção Grandes Cientistas Sociais. Ática, São Paulo, 1986.; CASETTI, Francesco, e ODIN, Roger. De la paléo à la neo-television (Approche semio-pragmatique. Communication, 51, 1990, Paris: Seuil.

CAPÍTULO 2

A ENTRADA EM CAMPO: COTIDIANO, ETNOGRAFIA E CONHECIMENTO

Ao acompanhar e observar as aulas de História ministradas na Escola, procuramos estudar as representações históricas trazidas para o universo da sala de aula pelos sujeitos (estudantes), reflexo de suas características, valores e trajetórias pessoais na busca pela compreensão, por meio da produção de uma descrição densa¹³², do desenvolvimento, nesse universo escolar específico, da consciência histórica. Buscamos, também, compreender se o uso de imagens em movimento (fílmicas e televisivas), nas aulas de História, pode interferir na construção do conhecimento histórico dos alunos.

As descrições densas são produzidas por meio da descrição detalhada e interpretação dos fatos observados juntos aos grupos analisados, buscando compreender os motivos ou causas de tais fatos, bem como as intenções dos indivíduos que os produzem, com relação a determinado tema, selecionado, antes, pelo pesquisador, no caso a consciência histórica enquanto processo interativo de representações que mudam e são articuladas pelas pessoas, dando origem ao pensamento e ao conhecimento histórico.

Nosso objeto de análise foram as representações históricas dos alunos e o modo como elas se articulam na consciência histórica e na construção de novos conhecimentos de mesma natureza. Para tanto, levamos em conta o conceito de cultura enquanto contexto ou teia de significados criada pelos seres humanos e na qual ficam ligados.¹³³

Longe de sujeitos passivos, os alunos elaboram e reelaboram, constantemente, dentro do universo escolar, em interação com seus professores, padrões de comportamento e conhecimentos, incluindo o histórico.

Trata-se, também, de uma tentativa de dar voz aos que normalmente não têm, algo proporcionado pela etnografia quando da sua utilização no campo da pesquisa educacional, notadamente da pesquisa participante, por meio da qual se “vivencia” o cotidiano da escola, neste caso específico em sua interação entre estudantes e professores no processo de

¹³¹ NAPOLITANO, Marcos. Op. cit., 2008, pp. 17.

¹³² Para mais detalhes, ver: GEERTZ, Clifford. Op. cit., 1995, pp. 13-41.

¹³³ GEERTZ, C. Op. cit.

construção do conhecimento histórico, o que inclui o encontro e a reelaboração dos saberes dos sujeitos, originários do senso comum e de suas representações sociais, os quais alimentam a ciência e, de forma específica, a ciência da História.¹³⁴

Marc Ferro defende que os alunos devem ser estimulados a construir seus próprios conhecimentos e destaca a importância do uso de filmes e livros na sala de aula, num despertar, segundo ele, que deve ser feito sem imposições, ato que não admite a construção pessoal, autoral.¹³⁵

Como exemplo de que isto é possível, o historiador narra a experiência que teve ao assistir diferentes aulas, em um estudo que podemos classificar como de inspiração etnográfica, em uma escola de sua cidade natal, Àmpere, situada em Saint-Germain-en-Laye.

O objetivo do pesquisador era ver como ocorriam as aulas de História, classificadas, na época, após mudanças promovidas pelo Ministério da Educação francês no final da década de 1950, como “atividades de motivação”, e seus efeitos. Ferro chamou de grata surpresa a descoberta que as professoras de História da escola não seguiam as recomendações do governo, ministrando aulas onde o estudo de imagens (miniaturas, reproduções de pinturas), previamente contextualizadas, e textos, permitiram aos alunos elaborar seus próprios conhecimentos históricos sobre os torneios medievais de cavalaria e o Renascimento, expostos na produção de suas narrativas.

Se nossas representações se modificam e nos permitem construir novos conhecimentos, é evidente que nosso imaginário também sofre alterações, na medida em que ele se constitui, parcialmente, de nossas representações. Portanto, podemos dizer que o imaginário se alimenta da mobilidade da experiência vivida.

De fato, os imaginários sociais se compõem de representações e sentidos comuns que balizam a coesão social de grupos que os compartilham e alimentam, a partir da formulação

¹³⁴ Sobre a transformação das idéias do senso comum e das representações sociais em ciência, ver: MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003.

¹³⁵ FERRO, Marc. Op. cit., 1999, pp. 140 e 141. O olhar e os estudos etnográficos como forma de compreender o outro têm sido cada vez mais valorizados por diversos historiadores, entre eles Serge Gruzinski, que analisou a colonização do México e o papel das imagens, sobretudo religiosas, neste contexto, bem como a importância que teve nesse processo o olhar de algumas das primeiras autoridades coloniais espanholas que souberam compreender a cultura dos povos locais, principalmente astecas, na reelaboração das estruturas sociais, fundamentalmente as religiosas e políticas, em contraposição ao posicionamento extremamente destrutivo das autoridades que não tiveram esta percepção. Para ver mais: GRUZINSKI, Serge. Op. cit.

de “explicações” sobre determinados temas – como o poder, as instituições ou os mitos, entre outros –, baseadas na experiência e visão coletiva do tempo (presente, passado e futuro).

A utilização dos métodos de observação etnográfica, em conjunto com instrumentos de pesquisa qualitativa – questionários sociais e sobre as representações dos alunos, além de entrevistas –, nos permitiram compor uma descrição densa onde, além do aparente, conseguimos compreender, refletir e expor alguns dos elementos latentes que compõem as teias de significados dos grupos, também chamadas de microculturas, como forma de compreender o coletivo, mas, também, os indivíduos.¹³⁶

As observações foram desenvolvidas em duas turmas do terceiro ano do ensino médio. Foram 11 meses de observação, uma vez por semana (as quartas-feiras), sendo que o início ocorreu em outubro de 2007, quando os alunos estavam no segundo ano, durante as aulas de História ministradas pelo professor Eduardo.

A continuidade se deu no ano seguinte, após a escolha de duas turmas entre esses segundos anos, os quais se tornaram terceiros anos em 2008, com o acompanhamento das aulas da professora Maria.

A Escola

O interesse pela Escola surgiu a partir da leitura de matérias publicadas na imprensa em 2007, sobre o desempenho das escolas estaduais da cidade de São Paulo no vestibular da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest) – especialmente com relação à quantidade de alunos que conseguiram entrar na Universidade de São Paulo (USP), num total de 15 – e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), do Ministério da Educação.¹³⁷

¹³⁶ GEERTZ, C., op. cit., pp. 20 e 38.

¹³⁷ O dado relativo ao desempenho dos alunos da Escola no vestibular da Fuvest (que conseguiram ingressar na USP) foi obtido por meio da reportagem “Escola pública que se sai bem no Enem aprova mais na USP”, publicada pelo jornal *O Estado de S. Paulo* em 13 de agosto de 2007. A informação sobre o Enem foi obtida a partir de um ranking criado pelo jornal *Folha de S. Paulo*, contido na reportagem “Pior escola particular supera 75% das estaduais” (publicada em 4 de abril de 2008), com informações fornecidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC).

Situada no Alto da Lapa, na cidade de São Paulo, em ambos exames ficou classificada entre os dez melhores estabelecimentos de ensino da rede estadual na Capital paulista.

A meta era investigar como ocorria a construção do conhecimento histórico em uma escola pública onde parte de seus alunos tem apresentado bons resultados escolares. A facilidade do acesso físico à Escola e a receptividade da sua administração à realização da pesquisa foram decisivos.

Entramos em contato com a diretora, professora Sandra, em outubro de 2007. Para nossa surpresa, a permissão para a realização da pesquisa foi imediata, após uma breve explicação da proposta, métodos e objetivos, bem como da garantia de que a Escola, os alunos e professores teriam seu anonimato assegurado por meio da troca de nomes.

Um dia depois, através de nova ligação, ficamos sabendo que poderíamos observar as aulas do professor Eduardo. De posse de uma carta de apresentação, assinada pela orientadora, iniciei as observações.

A acolhida do professor Eduardo foi calorosa. Inicialmente, acompanhamos as aulas de História de três turmas do segundo ano do Ensino Médio: A, B e C. Os objetivos eram entrar em contato com os alunos, começando 2008 já com apenas uma turma escolhida e me adaptar à teia de significados do grupo – posição que revimos, ao escolher duas, conforme descrito na introdução –, além de, ao mesmo tempo, deixar os alunos se acostumarem com minha presença.

Organizada, a unidade de ensino possui um site próprio, desenvolvido por sua atual direção. Nele é possível encontrar sua história, dados sobre seu patrono, plano escolar, relatórios de gestão, projetos, fotografias, relatos de prêmios ganhos, versão on-line do Jornal da Associação de Pais e Mestres (APM), ações desenvolvidas por seu Grêmio e por seu Laboratório de Informática – o que inclui a publicação de algumas aulas na internet e listas de CDs e vídeos educativos, presentes no acervo da Biblioteca da escola –, matriz curricular, calendário, Conselho da Escola e informações para os alunos sobre roteiros culturais pela cidade de São Paulo.

Fundada em 1965, a Escola está situada em um bairro de classe média e média alta, além de estar cercada por outros bairros com perfis semelhantes, como Alto de Pinheiros, City Lapa, Vila Madalena, Vila Ipojuca, Vila Leopoldina e Lapa (este com outro perfil).

Surpreendentemente, a maioria dos seus alunos, no entanto, moram em bairro vizinhos, alguns distantes como o Butantã, Perus e, até mesmo, da zona norte (Mandaqui), além de outros municípios, principalmente Osasco.

A unidade escolar possui duas entradas: uma principal, para os alunos, que permite o acesso à sua quadra e aos dois pátios internos (um coberto e outro descoberto); e uma na rua lateral, por meio da qual chegamos à Secretaria, do lado esquerdo, e as salas da Diretoria, Vice-Diretoria, Coordenação Pedagógica, dos Professores, de Reuniões, da APM e a Zeladoria.

Ao passarmos pela Secretaria podemos avançar por um corredor que dá acesso a duas salas de aulas, a Biblioteca, cantina, Grêmio, Refeitório, Sala de Policiais, Almojarifado e aos Laboratórios de Química, Física, Biologia e Informática, todas no andar térreo.

Se, ao invés de irmos pelo corredor, optarmos por subir pela escada situada à sua direita, temos acesso a uma sala de projeção e a 12 salas de aula, com capacidade para 40 alunos cada (apesar da média de ocupação ser um pouco inferior), todas “salas-ambientes” – isto é, cada uma se destina às aulas de apenas uma disciplina, o que faz com que os alunos, e não os professores, tenham que se deslocar de uma sala a outra ao término de cada aula. Além da escada citada, há outra, à esquerda, que também liga os andares e dá acesso ao estacionamento da escola.

Essa infra-estrutura abriga cerca de 1.100 alunos, divididos em três turnos – matutino, vespertino e noturno, sendo que neste há turmas de curso supletivo e ensino regular –, 9 funcionários – 1 da Secretaria, 2 oficiais de escola, 3 inspetores de alunos e 3 serventes –, 32 professores efetivos, 22 temporários, 4 readaptados – que estão em outras funções devido a problemas de saúde – e 2 estáveis.

Do total de professores, três possuem pós-graduação, sendo que dois deles são os professores de História cujas aulas acompanhamos.

No primeiro período (manhã), a Escola oferece vagas para segundos e terceiros anos; no segundo, para primeiros anos e apenas uma turma de segundo ano; e, no terceiro, há salas de primeiro, segundo e terceiros anos.

Há, também, uma sala do curso técnico em Gestão Empresarial, no período da tarde. Freqüentado, duas vezes por semana, pelos alunos dos segundos anos da manhã que

optaram por fazer o curso, trata-se de uma novidade criada em 2008, em caráter experimental, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Diferente de seus colegas, esses alunos, ao se formarem, em 2009, terão, além do certificado de conclusão do Ensino Médio, um diploma de técnico em Gestão Empresarial.¹³⁸

Segundo o site da Escola, sua equipe trabalha a partir da linha construtivista, onde o aluno é o agente de sua aprendizagem. Sua meta é formar “cidadãos conscientes e responsáveis”, capazes de se auto-avaliarem, de continuarem seus estudos e de se inserirem no mercado de trabalho, por meio de um projeto político-pedagógico que inclui currículos que levam em consideração a constituição de significados socialmente construídos e reconhecidos como verdadeiros sobre o mundo físico e natural, sobre a realidade social e política e a compreensão do papel das ciências, das letras e das artes e do processo de transformação da sociedade e da cultura, em especial as do Brasil.

A diretora

Por três semanas seguidas, em agosto de 2008, marquei datas de entrevista com a professora Sandra, diretora da Escola. Pedagoga especializada em Administração Escolar e com curso de aperfeiçoamento em Orientação Educacional e Supervisão Escolar, sua sala vivia ocupada nos horários que havíamos combinado, sempre atendendo pais, professores ou alunos, até que, finalmente, conseguimos conversar na última semana do mês.

Tentei deixar o ambiente o mais informal possível. Para tanto, desde o início frisei que se tratava mais de uma conversa do que entrevista, pois é notório que a formalidade das entrevistas é um ambiente propício para que o interlocutor emita opiniões muitas vezes calcadas no objetivo de dizer o que o entrevistador quer ouvir, buscando a interação social sem conflitos.¹³⁹

Repeti a informalidade nas formas de tratamento por ocasião das entrevistas com os professores (também realizadas em agosto de 2008), buscando obter as idéias de cada

¹³⁸ Entrevista com a diretora. Anexo 7.

¹³⁹ Para mais informações sobre essa questão e outros aspectos relativos ao uso das entrevistas como técnica de pesquisa e seus resultados na construção de narrativas ver: MEDINA, Cremilda. Entrevista: o diálogo possível. Ed. Ática, São Paulo, 1986.

indivíduo, evitando as respostas que emitem idéias-padrão, predominantes nas relações entre pessoas pertencentes a um mesmo grupo. Como podemos perceber, a emissão de opiniões diferentes pelos professores e pela diretora, muitas vezes antagônicas – ainda que muitas idéias tenham coincidido –, mostram que a busca pela criação de um “ambiente informal”, ainda que provisório, em entrevistas, podem colaborar para uma entrada mais profunda no universo dos significados ou representações individuais.¹⁴⁰

A professora Sandra exerce o magistério há 24 anos, sendo 15 como diretora. Na Escola atua há cinco.

Começamos a conversar sobre sua visão da unidade escolar, no tocante ao potencial dos recursos humanos docentes da Escola. Para ela, a unidade é uma escola pública bastante acima da média devido ao fato de contar com muitos professores bem preparados e efetivos, garantia de continuidade do trabalho desenvolvido. Seu argumento conta com o apoio do professor Eduardo, que também acredita que este seja o principal motivo.¹⁴¹

Mas, para a professora Maria, o principal motivo do sucesso da Escola e de seus alunos reside no fato de que há uma seleção de quem procura a unidade, que foi capaz de adquirir, ao longo dos anos, uma imagem positiva. Além disso, segundo a educadora, a maioria de seus alunos já chegam dispostos a enfrentar o Enem, a Fuvest e outros exames vestibulares – fato comprovado pelas respostas ao questionário social, descritas mais adiante –, e muitos passam a frequentar cursinhos, a maioria alternativos ou com bolsas.¹⁴²

A diretora também atribui os bons resultados à vontade dos alunos e, também, ao processo de avaliação contínua do trabalho desenvolvido pela Escola, baseado em conversas com todos.¹⁴³

O objetivo da dirigente é descobrir os pontos positivos, negativos, buscando soluções e o estabelecimento de prioridades por meio de um plano de gestão. Para tanto, além das conversas, todo final de ano os professores preenchem um questionário avaliativo

¹⁴⁰ Segundo Norbert Elias e John L. Scotson: “(...) as entrevistas de tipo convencional são métodos aproximativos de avaliar as atitudes e opiniões das pessoas. Raramente fazem mais do que arranhar a superfície. Em comunidades (...), era de se esperar que, em entrevistas com pessoas relativamente estranhas, os entrevistados fossem mais propensos a exprimir as idéias-padrão dominantes do que quaisquer opiniões individuais que se desviassem desses padrões.” Para ver mais sobre esta questão: ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2000, pp. 54.

¹⁴¹ Entrevistas com a diretora e com o professor. Anexos 5 e 7.

¹⁴² Entrevista com a professora. Anexo 6.

¹⁴³ Entrevista com a diretora. Anexo 7.

individual, com questões sobre a direção, a coordenação e voltadas para a auto-avaliação do trabalho docente.¹⁴⁴

O fato da maioria dos alunos morarem em outros bairros foi mencionado pelos dois professores e pela diretora, informação constatada em conversas com os próprios alunos, bem como nas respostas a uma das questões do questionário social.

O fenômeno é atribuído ao perfil da população local, com muitas pessoas fora da faixa etária para o ensino médio e, devido à alta renda alta de boa parte das famílias residentes no bairro da escola, a maioria dos jovens estarem matriculados em escolas particulares, enquanto estudantes de outros bairros vêm estudar na Escola, atraídos por sua qualidade¹⁴⁵

Devido a isso, a participação dos pais nas iniciativas da unidade de ensino, incluindo a APM, é pequena. Mas outro fato que leva a isso é, segundo Sandra, o perfil do aluno do ensino médio, que já não quer mais a interferência dos pais em sua vida, pois estão naquela fase em que começam a querer se emancipar da família.

Além dessa dificuldade, outra apontada é a falta de funcionários para a manutenção da escola e de professores eventuais, que substituem os professores quando estes faltam às aulas.

Durante as observações percebemos que a diretora é uma profissional muito atuante. Era comum encontrá-la pelos corredores e, em quase todos os intervalos das aulas, em conversas profissionais descontraídas, mas, ao mesmo tempo, muito respeitosas, com os professores, momentos onde aproveita para passar informações, recados e discute casos específicos de alunos, desde problemas de disciplina até os de aprendizagem.

Segundo ela, a Escola busca, seguindo a tendência contemporânea, trabalhar com a interdisciplinaridade por meio da elaboração de projetos.

A diretora nos relatou a experiência de uma visita ao Centro Histórico de São Paulo, ocorrida em agosto de 2007, que começou no Teatro Municipal e terminou na Praça da Sé, experiência que teve como objeto o trabalho educativo envolvendo conteúdos de História – fundamental para a construção da identidade de um povo –, Geografia e, também, de Arquitetura e Filosofia. *“O que a professora Maria comenta bastante é que o aluno tem*

¹⁴⁴ Entrevista com a diretora. Anexo 7.

¹⁴⁵ Entrevistas com o professor, a professora e a diretora. Anexos 5, 6 e 7.

*grande dificuldade de entender essa linha do tempo. Ali, no Pátio do Colégio, você tem um momento que tem a arquitetura de 1500 e não sei quanto, a arquitetura de 1700, que é a casa da Marquesa de Santos e a arquitetura do começo desse século aqui, quando o Álvares de Azevedo lá [quis dizer Ramos de Azevedo, grifo nosso], o arquiteto, resolveu reestruturar São Paulo. Então é interessante porque ali você tem que voltar para 1500, para 1700 e para 1900. Então você trabalha a própria linha do tempo.”*¹⁴⁶

Questionada sobre o papel dos professores nesse processo, a dirigente elogiou o desempenho e vontade dos professores da Escola em ministrar um ensino de qualidade. Mas, ao se referir aos profissionais da rede de modo geral, a diretora acredita que estes estão muito sufocados, sem vontade e, além disso, muitos dos novos professores têm apresentado uma má formação acadêmica, o que ela classifica como muito preocupante.¹⁴⁷

Em 2008, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo estabeleceu, por meio de uma nova *Proposta Curricular* para a rede de ensino estadual, currículos mínimos obrigatórios, por área de conhecimento. Como instrumentos pedagógicos foram criadas apostilas no formato de cartilhas, jornais e DVDs.

Perguntamos para a diretora sua visão o fato. Segundo Sandra, para a rede a medida é positiva, apesar de, no caso da sua Escola, a iniciativa ter engessado os professores, os quais ministravam mais conteúdos do que o estabelecido pela nova *Proposta*, visão compartilhada por Maria.¹⁴⁸

Acompanhamos a implantação, no início de 2008, desta medida e testemunhamos as reclamações dos professores de História sobre as deficiências de conteúdos, os quais excluía, no caso dos terceiros anos, a maior parte dos temas previstos para serem dados no planejamento elaborado por eles para a área. Outra reclamação freqüente se referia à qualidade do material, sobretudo com relação aos jornais, que traziam, segundo eles, erros de informações e problemas de referência, como imagens sem legendas, o que dificultava sua identificação e contextualização, comprometendo, portanto, sua utilização.

Mas, como a aplicação é obrigatória, visto que a aprendizagem dos alunos passou a ser medida por meio de um teste, os professores ministraram os conteúdos estipulados pela

¹⁴⁶ Entrevista com a diretora. Anexo 7.

¹⁴⁷ Entrevista com a diretora. Anexo 7.

¹⁴⁸ Entrevistas com a diretora e a professora. Anexos 6 e 7.

Secretaria, mas redimensionaram seu planejamento, o que permitiu a manutenção dos conteúdos previstos no plano da Escola para a disciplina.

Já o professor Eduardo interpretou a iniciativa de forma extremamente negativa, por considerar que as Propostas não consideram os recursos disponíveis nas escolas, exigindo o cumprimento de metas para as quais não há condições físicas e de materiais.¹⁴⁹

Sobre o uso de imagens de séries televisivas no ensino de História, a diretora acha interessante, pois pode despertar o interesse dos alunos. Mas aponta que o problema é que, ao mesmo tempo em que passa coisas boas, a televisão também traz para os alunos coisas ruins, o que significa que seu uso no ensino deve ser criterioso.¹⁵⁰

O professor

O professor Eduardo, 46 anos, bacharel e licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) e mestre em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), tem 15 anos de profissão e está na Escola há 13. Atualmente, segundo ele, não pensa em fazer o doutorado e leciona exclusivamente na unidade escolar onde o conhecemos.

Com as mudanças impostas este ano pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em 2008, além das aulas de História nos segundos anos, o professor assumiu aulas de Apoio Curricular de Ciências e Humanidades, onde, segundo ele, são desenvolvidos projetos que envolvem diversas disciplinas.

Chamado por um apelido carinhoso pela maioria dos estudantes, Eduardo mantém uma relação afetiva com seus alunos – incluindo beijos nos rostos das meninas e apertos de mão para os meninos –, mas sem perder a autoridade, chamando-lhes a atenção com frequência, quando necessário, dando conselhos e conceitos sobre cidadania e responsabilidade individual.

Suas aulas sempre começavam com uma chamada tumultuada, para, depois de exigir, aos gritos, silêncio, começar a exposição de algum tema ou do desenvolvimento de alguma atividade. Entretanto, era perceptível, em algumas aulas, o cansaço do professor, e,

¹⁴⁹ Entrevista com o professor. Anexo 5.

¹⁵⁰ Entrevista com a diretora. Anexo 7.

em outras ocasiões, a falta de um planejamento mais cuidadoso. Era comum perguntar para os alunos: “*Onde foi que paramos mesmo?*”. Ou, algumas vezes, pedir para um dos estudantes que sentavam na parte da frente da sala – os quais, na maior parte dos casos, visivelmente possuíam o caderno organizado –, para lhe dizerem em que ponto havia parado.

Começamos a acompanhar as aulas de Eduardo no dia 14 de novembro de 2007. Conforme explicamos anteriormente, nosso objetivo inicial era escolher apenas uma turma para ser acompanhada ao longo de 2008.

Mas, ao longo das observações de 2007, percebemos que as quatro turmas possuíam perfis diferentes. Acabamos optando por acompanhar as turmas A e B, ambas com bom desempenho e comportamento, apesar da primeira ser mais agitada, o que se traduzia em maior participação nas aulas e união entre seus membros. Buscamos, portanto, descobrir se pequenas diferenças podem fazer muita diferença no processo de ensino-aprendizagem, algo difícil de ser detectado quando comparamos grupos com desempenhos escolares antagônicos.

As formas de relacionamento de cada grupo poderiam, portanto, afetar o seu nível de aprendizagem em diversas disciplinas, incluindo História.

Sendo assim, acreditamos que deveria ser interessante acompanhar as duas turmas e aplicar os questionários e atividades com a série *A Muralha* a ambas, buscando detectar essas possíveis diferenças no processo de produção do conhecimento.

Poderíamos ter feito esta comparação entre duas turmas de escolas distintas, particulares com públicas, particulares com particulares, ou, ainda, públicas com públicas, talvez antagônicas quanto ao desempenho de seus alunos, da mesma região ou de regiões diferentes.

Entretanto, ao optarmos por tentar descobrir as diferenças das micro-redes culturais de cada grupo, dentro de um mesmo contexto escolar, suas implicações no processo de ensino-aprendizagem e, de forma específica, na construção do conhecimento histórico, podemos dar outros tipos de contribuição para compreensão de como é que, às vezes, diferenças sutis podem nos levar a compreensão de determinados fenômenos.

Apesar de não negar que os alunos têm consciência histórica, Eduardo acredita que os estudantes não possuem conhecimentos históricos próprios.¹⁵¹ Trata-se de uma contradição, ainda que, provavelmente, inconsciente, pois quem tem consciência é capaz de gerar conhecimento. Segundo Jörn Rüsen, a consciência histórica é o fundamento de todo o conhecimento histórico. “(...) *todo pensamento histórico, em quaisquer de suas variantes – o que inclui a ciência da história –, é uma articulação da consciência histórica.*”¹⁵²

Para o professor, este processo ocorre ao longo de toda a vida, no sentido de que acontece de forma mais intensa após o período escolar, na idade adulta. De fato, este processo ocorre ao longo das nossas vidas, o que inclui a produção de conhecimento histórico na fase escolar, daí a contradição.

Ainda, para Eduardo, os jovens passam a reconhecer a importância da História após um processo de “doutrinação”: “*Os alunos do ensino médio tem uma noção de que é importante História, mas eles não conseguem ainda perceber isso na vida deles, como a História influencia no dia a dia. Eles não têm noção. Eles não conseguem detectar a importância da História. Eles acham que é, meio assim: ‘não serve para nada, para que tem História, só serve para o professor fazer a gente decorar.’ A gente vê muito isso, ainda hoje, principalmente quando ele chega no primeiro ano. Eu precisei, assim, muito, doutrinar. Aí, depois, segundo, terceiro ano, já ficam mais livres, fruto do nosso trabalho aqui. Então é difícil ver a importância da História, mas eles têm uma noção de que a História é importante, sim.*”¹⁵³

Em seguida, quando conversamos, na entrevista, sobre a utilização de imagens fixas e em movimento (televisivas e filmicas) no ensino de História, Eduardo se contradisse ao afirmar que o uso das mesmas, a analogia entre elas e os fatos históricos colaboraram na construção do conhecimento. “*É fundamental o uso de imagens hoje. Não dá mais para você não trabalhar com imagens. É muito difícil no ensino. Antigamente a gente não trabalhava com imagens. Eu lembro, nas minhas aulas de História, que não tinha nenhum*

¹⁵¹ Questionado sobre quais são os elementos fundamentais na construção do conhecimento histórico do aluno, a resposta do professor se mostrou muito arraigada nas concepções de Émile Durkheim de que o aluno, ou melhor, os jovens são tabulas rasas. “A sociedade se encontra, a cada nova geração, como que em face de uma tabula rasa, sobre a qual é preciso construir quase tudo de novo. É preciso que, pelos meios mais rápidos, ela agregue ao ser egoísta e a-social, que acaba de nascer, uma natureza de vida moral e social.”. Para ver mais: DURKHEIM, Émile. Educação e Sociedade. São Paulo, Melhoramentos, 1978, 11ª edição, pp. 42.

¹⁵² RÜSEN, Jörn. Op. cit., 2001, pp. 56.

¹⁵³ Entrevista com o professor. Anexo 5.

*tipo de trabalho de imagem, era só texto, decorativo, decorar datas, fatos, personagens históricos. Hoje não se trabalha mais datas e fatos. Hoje você insere o aluno nesse processo da imagem. Localizar historicamente a imagem, a roupa, os costumes da época. Isso é uma coisa que mudou muito. A imagem vem dentro desse contexto de construir conhecimento através da imagem e essa analogia entre imagem e o fato histórico. Mudou muito o ensino de História. Não tem mais essa coisa decorativa. A gente não decora mais. Eles interpretam.”*¹⁵⁴

Ao questionarmos o professor sobre as vantagens ou desvantagens dos alunos assistirem, em casa, de maneira espontânea, a séries, minisséries, filmes e documentários sobre temas históricos, Eduardo vê isso como algo complicado, pois considera que muitas destas obras são tendenciosas e exaltam demais os mitos dos heróis.¹⁵⁵

Na seqüência, Eduardo deixou mais claro que suas reservas quanto ao uso de minisséries têm relação com sua concepção sobre a Rede Globo. E defende a idéia de que os professores têm que lutar contra isso, não levando em consideração diversas variáveis, como o fato de que muitos podem apresentar visões distintas da sua. Além disso, tentou amenizar suas críticas, pois sabia que nossa pesquisa envolveria o uso da série *A Muralha*, classificando-a como despolitizada e, por isso, interessante, apesar de reforçar o mito bandeirante.¹⁵⁶

Conversarmos sobre o período colonial e Eduardo afirmou que não gostava de estudá-lo. Seu interesse surgiu a partir do momento em que se tornou professor, pois percebeu sua importância para a formação do Brasil. No caso específico dos bandeirantes, o professor explica que os via como heróis, desbravadores, mas, hoje, como desbravadores e destruidores da cultura indígena, ainda que relacionados com a formação e unidade de São Paulo e do Brasil – e, no caso de Minas Gerais, o estado enquanto produto das ações dos paulistas –, representação que tenta transmitir para seus alunos.¹⁵⁷

Como o professor ministrou as aulas referentes ao tema nos primeiros e segundos anos, é possível que suas concepções tenham influenciado as representações e a produção

¹⁵⁴ Entrevista com o professor. Anexo 5.

¹⁵⁵ Entrevista com o professor. Anexo 5.

¹⁵⁶ Entrevista com o professor. Anexo 5.

¹⁵⁷ Entrevista com o professor. Anexo 5.

do conhecimento de alguns alunos, algo que somente poderia ser estudado a partir da observação destas aulas.

Para Eduardo, o ensino de História não precisa melhorar pelo fato de já ter passado, segundo ele, a partir dos anos 80, por uma grande renovação devido à introdução de uma nova Historiografia. Aqui fica evidente que o professor se baseia em sua experiência pessoal, sem considerar discussões, ações e processos de renovação anteriores na área, como o promovido pelos *Annales* e pelas idéias da Escola Nova.¹⁵⁸

As aulas do professor

Como a Escola adota o sistema de salas-ambiente, cada professor tem a sua. A de Eduardo possuía diversos mapas pendurados nas paredes, com destaque para dois dedicados ao neocolonialismo do século XIX e outro, sobre a expansão comercial da Europa entre os séculos XVI e XVIII.

Começamos nossas observações no dia 14 de novembro de 2007. Eduardo chegou alguns minutos atrasado. Ainda não o conhecia pessoalmente, pois fui avisado um dia antes, por telefone, de que minhas observações começariam naquela quarta-feira. Fiquei em pé, esperando em frente à Secretaria, e perguntava a todos os professores que chegavam se eles eram Eduardo. Em um momento de rápida distração, quando me dei conta um professor já estava no corredor de acesso à Sala dos Professores. Corri e confirmei: era o próprio.

Apresentei-me e ele me pediu para acompanhá-lo. Conversamos rapidamente enquanto corríamos para a sala. Estava em cima da hora do sinal tocar e Eduardo me perguntou o que pretendia fazer, me explicando que ainda não havia lido o projeto por falta de tempo.

Expliquei meus objetivos e métodos de forma sucinta, apesar de ter ficado evidente que a compreensão não havia sido imediata. Isso porque, enquanto explicava, o professor já escrevia na lousa o esquema da aula do dia em tópicos com informações sobre como a turma (2º C) deveria desenvolver, em grupos, seminários sobre temas do século XVIII – Iluminismo, Revolução Francesa, Inconfidências Mineira e Baiana, Revolução Industrial e

¹⁵⁸ Entrevista com o professor. Anexo 5.

Período Napoleônico. Mas tratava-se de uma revisão, com destaque para os pontos que seriam avaliados, pois as apresentações começaram em seguida.

A sala também possuía uma lousa na posição lateral, dois ventiladores, paredes pintadas de amarelo e laranja, um armário de ferro com pichações, também presentes em parte das paredes e das carteiras, o que contrastava com o ambiente de harmonia das aulas.

Não que não houvesse barulho. Todo começo de aula, tanto de Eduardo quanto de Maria, até o término da “chamada” era uma festa, com alunos saindo das carteiras, percorrendo os grupos ou “panelinhas” para saber das “novidades”, o que gerava aquele barulho alto de conversa. Mas, assim que os professores começavam a falar e a pedir silêncio, eles iam se acalmando, progressivamente, até silenciarem – no caso de Maria, de forma mais rápida que de Eduardo.

Apesar de também dar abertura para brincadeiras, ela estabelecia os limites de forma clara. Jamais vi um aluno chamá-la por algum apelido enquanto, com Eduardo, era o inverso: raramente via os alunos chamarem o professor pelo nome. Quase sempre era pelo apelido.

Frisei que minha intenção era incomodar o menos possível, o que, creio, ele gostou de ouvir. O que percebi foi que ele se sentiu contrariado quando expliquei que ficaria observando suas aulas até o final de dezembro para, depois, escolher uma turma – que acabaram sendo duas, conforme já mencionado –, a qual acompanharia em 2008.

Com uma rara abertura para a pesquisa, Eduardo me disse que eu poderia continuar observando suas aulas em 2008, ao que respondi que não seria possível, pois o estudo se basearia em turmas de 3º ano, quando, normalmente, o tema da colonização já havia sido visto. Como o professor ministrava aulas apenas nos segundos anos, obrigatoriamente teria que assistir aulas de outro professor, no caso, de Maria.

Posicionei-me no canto esquerdo da sala, em uma carteira no fundo de forma a observar toda a turma da maneira mais discreta possível. A disposição das cadeiras era na forma tradicional, em fileiras, e, em todas as aulas observadas, incluindo as de 2008 (já nas aulas de Maria), nunca ocorreu um momento de mudança neste posicionamento.

Enquanto parte dos alunos do grupo falavam, outros passavam na lousa os principais tópicos para toda a sala copiar. Dois grupos trouxeram cartazes com legendas explicando imagens relativas aos seus temas.

Segundo o professor, a realização do seminário ocorreu por causa do atraso no cronograma dos conteúdos a serem vistos pelos alunos do segundo ano. A explicação dele para o fato é que essas turmas eram muito fracas, o que o obrigava sempre a voltar em temas já vistos. Por causa disto, inclusive, ele já havia avisado Maria de que sobraria para ela as aulas sobre o I Reinado, nos terceiros anos, pois seria impossível ver este assunto até o final de 2007.

Além de mim, havia outra pessoa estranha ao cotidiano da sala: um aluno de Licenciatura em História, da Faculdade de Educação da USP, o qual estava próximo de se formar e cumpria o estágio obrigatório da disciplina de Metodologia do Ensino de História II.

Aulas do mesmo teor ocorreram, nesse dia, nas turmas A, B e D.

A segunda aula que assisti nas turmas foi no dia 27 de novembro. Apesar do professor ter me apresentado anteriormente, meu objetivo de tentar passar despercebido, não interferindo nas dinâmicas dos grupos, deu certo.

Na medida em que os alunos iam chegando, principalmente em duplas e trios, eles ignoravam minha presença na sala. Até hoje não sei se isso ocorre com certa frequência em estágios e observações feitas em sala de aula, principalmente com os alunos de maior faixa etária, nos quais a curiosidade infantil cede espaço aos comportamentos voltados para a construção de uma imagem perante o grupo e, portanto, as preocupações com as opiniões dos colegas, ou se, pelo fato de termos feito esta pesquisa em uma escola onde a presença de estagiários de licenciatura é relativamente alta, minha presença ter sido compreendida como algo corriqueiro, como “apenas mais um”.

Apenas no segundo semestre de 2008, os alunos começaram a se acostumar mais com minha presença. Em três episódios brincaram comigo. A primeira vez, quando fizeram um simulado preparatório para o Enem, promovido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Como não sabia dessa avaliação, ao chegar na Escola me deparei com a distribuição das folhas de questões. Despedi-me e, quando ia, saindo, Márcio Cortez (3º B) me disse: “Mas já, vem dar uma ajuda para a gente!”. Uma semana depois, cheguei 15 minutos atrasado por causa do trânsito e o mesmo aluno, mais uma vez, me disse: “Sempre atrasado. Assim, o senhor não vai passar de ano.” E, quase um mês depois, Gustavo (3º A),

no dia em que Maria aplicou uma prova, me disse: “Oh, André, não vai regular, passa a cola aí.”

Após começar a falar rapidamente sobre os conteúdos da aula passada, pois os seminários continuaram, Eduardo os frisava como importantes, “pois mudaram o mundo”, mas sem se aprofundar no “como” e “em que”. Sua aula se baseava em uma estrutura descritiva, com ou sem esquemas na lousa. Outra questão é que ele não estabelecia uma rotina em sala, como fazer a chamada, para depois passar efetivamente à aula, o que, tenho a impressão, contribuía para a geração das situações observadas onde o professor freqüentemente se perdia, iniciando outros assuntos muitas vezes sem concluir o que estava dizendo.

Nesse dia mesmo, no 2º C, Eduardo começou a chamada às 7h30, 30 minutos depois do início da aula, concluindo-a às 7h40 (a duração de cada aula é de 50 minutos). No meio desse ato, um aluno entrou na sala, sem ser notado e sem pedir licença, o que, com certeza, era um evidente sinal da falta de autoridade do professor, que subiu, neste dia, com um livro didático e foi, ao término da apresentação do seminário de um grupo, enumerando as páginas que cairiam na prova.

Os alunos protestaram pelo fato de que parte das páginas se referia a temas não vistos em sala de aula, calando-se após o professor ameaçar dar a prova já na próxima aula. Neste dia, Eduardo também recolheu os relatórios escritos de todos os seminários, apesar de nem todos os grupos terem apresentado e afirmou que os mesmos também seriam fontes para as provas. Novo protesto dos alunos, que afirmaram que, para isso ocorrer, somente se o professor os entregasse antes, corrigidos. Entretanto, Eduardo reiterou que não, pois eles é que deveriam fazer uma pesquisa séria, sob o risco de errar duas vezes.

Cabe dizer que o formato dos seminários, em tópicos, baseado na leitura do relatório, não nos permitiu perceber o processo de construção do conhecimento histórico dos alunos, algo que somente perceberíamos depois, em alguns momentos das aulas de Maria e por meio da aplicação dos questionários.

Um comportamento também freqüente em Eduardo era interromper o que estava dizendo para, pegando “carona”, na fala de algum aluno, criticar abertamente o governo estadual. E deixou clara sua posição política quando, ao defender o uso de camisinhas como melhor forma de controle da taxa de natalidade, apesar de dizer ser “católico” (a Igreja é

contra a medida), um aluno retrucou, brincando, ao dizer que tanto fazia, que o negócio era mesmo não usar e ter um monte de filhos, pois o governo federal estimulava tal prática com o Bolsa Família.

De imediato, o professor defendeu o programa como instrumento de combate à fome e disse: “Todo mundo aqui sabe de que partido eu sou e isso não tem nada a ver.”

As aulas nesse dia nas turmas A e B ocorreram de forma tranqüila, com os grupos apresentando os seminários, da forma descritiva, conforme já dito. Foi a partir desse dia, ao perceber o bom desempenho de ambas as turmas, que começamos a pensar em observá-las de forma comparativa, ao longo de 2008. Isso apesar de seus comportamentos diferentes, pois a turma B era e continuou muito calma ao longo de 2008, enquanto a A sempre foi mais agitada, porém, com um desempenho melhor, segundo o professor e de acordo com nossas observações, pois foi a sala que mais se dedicou aos seminários, apresentando relatórios mais detalhados e cartazes com os tópicos principais de cada tema, desempenho que manteve quando virou terceiro ano.

No caso da D, nesse dia ocorreram três confusões: uma com um aluno que estava cabulando no pátio e foi encontrado pela vice-diretora; outro que foi expulso da sala por não parar de jogar papel em seus colegas; e durante a apresentação do seminário, um desentendimento entre os integrantes de um grupo acabou em xingamentos, com palavrões de baixíssimo calão.

Entretanto, antes disso ocorrer, outro grupo havia apresentado um seminário sobre a Revolução Industrial. Ao falar do início deste processo, o professor destacou diversos aspectos, entre eles o uso da mão-de-obra infantil nas fábricas, bem como o desemprego causado pelo desenvolvimento da tecnologia, poluição e o desaparecimento progressivo de muitas profissões tradicionais.

Entretanto, um aluno retrucou, afirmando que nem todos os problemas eram resultado do surgimento da indústria, caso da exploração do trabalho infantil, que ocorre desde os primórdios da antiguidade. Além disso, o aluno afirmou que o capitalismo industrial trouxe muitos problemas, mas, também, coisas positivas, como os avanços tecnológicos e a ampliação da expectativa de vida da população.

Neste momento, o estudante, que se chamava Maurício (em 2008 ele passou a fazer parte do 3º A), mostrou suas representações sobre o capitalismo, pautadas por uma visão

crítica entre pontos positivos e negativos, apesar de deixar claro sua simpatia pelo sistema, e, de maneira específica, sobre o trabalho infantil enquanto um problema milenar, o que mostra seu conhecimento histórico sobre estas questões, construído a partir de diversas experiências.

Ao término da aula procurei conversar com ele sobre como havia chegado a estas conclusões, ao que me respondeu que por meio das aulas que havia tido no ginásio (ensino fundamental), lendo livros que tem em sua casa e conversando com seu pai, o qual, segundo ele, “gosta muito de história”.

O professor, desconcertado, concordou com o aluno, dizendo que, de fato, também ocorreram mudanças positivas, como a ampliação das oportunidades educacionais, entre outras coisas.

Percebemos, portanto, aqui, um exemplo da importância de ambientes familiares que valorizam o diálogo, a troca de informações e a leitura, no processo de construção do conhecimento dos alunos, seja de natureza histórica ou de outras matizes.

No dia 7 de dezembro, Eduardo chegou atrasado. A diretora pediu para eu tomar conta da sala (2º C) até o professor chegar. Este hábito é comum nas escolas de ensino básico: pedir para um estagiário de licenciatura tomar conta da turma enquanto o professor não chega. Pois é assim que todos os funcionários me viam, até o final de 2008 (outubro). Como mais um estagiário, no caso o “estagiário do Eduardo” e, posteriormente, “o estagiário da Maria”.

Em três ocasiões tentei explicar, em vão, o que estava fazendo e que não se tratava de licenciatura, etapa já cumprida em minha formação, mas de uma pesquisa de pós-graduação.

Percebi o estranhamento de alguns funcionários quanto ao que era pós-graduação e, com a necessidade de dar sentido aos elementos da vida, tecendo suas leituras de mundo – processo inerente a qualquer ser humano, conforme analisou Serge Moscovici –, a representação na qual me classificaram era a que eles já estavam acostumados: estagiário. Seja do que fosse, ou o que estivesse fazendo, pouco importava.

“(...) a finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não-familiaridade. O que eu quero dizer é que os universos consensuais são locais onde todos querem sentir-se em casa, a salvo de qualquer risco, atrito ou conflito.

(...) a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas.”¹⁵⁹

Diante deste cenário, não tive dúvidas, pois não podia negar cooperação para com uma comunidade que havia me acolhido. Ao chegar na sala, perguntei para os alunos qual grupo iria apresentar o seminário naquele dia. Localizado o grupo, pedi para uma aluna do mesmo ir passando o resumo do trabalho na lousa, etapa obrigatória de toda apresentação de seminário, segundo o esquema organizado por Eduardo. Quando a aluna terminou, o professor ainda não havia chegado. A saída foi pedir para o grupo da próxima aula (e apresentação) também passar o seu resumo, o qual, para minha sorte, já estava pronto.

Eduardo chegou às 7h40, a tempo de ver o final do segundo resumo. E, quando acabou a aula, me agradeceu.

Após o término dos seminários, ocorrido no dia 8 de dezembro (não estive presente no dia da prova), o professor passou a olhar e “vistar” o caderno dos alunos, conferindo se as atividades desenvolvidas no bimestre haviam sido registradas (inclusive os resumos dos seminários) e atribuindo notas de acordo com os percentuais de conteúdos encontrados nas páginas.

Foi a última aula de Eduardo da qual participei, período que me ajudou a entrar em contato com o ambiente da Escola e a selecionar as turmas que passei a observar em 2008.

A professora

A professora Maria, 44 anos, assim como Eduardo, fez História (licenciatura e bacharelado) na PUC de São Paulo. Mestre pela USP, estudou as imagens que os próprios imigrantes faziam de si mesmos, no início do século XX, a partir da análise comparativa dos Cemitérios da Consolação e do Brás. Em breve, pretende fazer doutorado a partir da continuidade de seus estudos sobre a mesma temática, só que exclusivamente no Cemitério do Brás, também chamado de Quarta Parada.

¹⁵⁹ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 54 e 55.

Com 20 anos de profissão e 6 na Escola, a professora também trabalha em uma conhecida escola particular da região oeste da cidade de São Paulo e desenvolveu, no início da carreira, projetos em museus.

Diferente de Eduardo, que oscila em sua visão sobre a questão, Maria considera, com convicção, os alunos construtores do seu conhecimento, a partir do que estudam na escola (que tem um papel central, para ela), mas capazes de interagir com outras fontes de conhecimento (o que inclui a televisão) e espaços de aprendizagem.¹⁶⁰

Sobre o uso de imagens no ensino de História, Maria acredita ser fundamental, além de levar em consideração a questão da contextualização da imagem através do texto, ou seja, por meio de informações que permitam sua interpretação.¹⁶¹

O fato dos alunos assistirem, de maneira espontânea, a filmes, séries e outros produtos midiáticos também é visto de forma positiva pela professora. *“Contribui. Mais contribui do que atrapalha. Porque eles têm do que falar, eles podem perguntar sobre isso. Mesmo que seja uma coisa meio torta, tal, isso depois pode ser debatido, discutido. Eu acho que vale o interesse. Para desmitificar alguma coisa.”*¹⁶²

Maria defende que os jovens são capazes de reconhecer a importância da História em seu cotidiano. Além disso, a professora considera fundamental a preservação da distância temporal para o entendimento deste campo do conhecimento humano, não caindo no risco de realizar interpretações apressadas e equivocadas.¹⁶³

Assim como seu colega, Maria também manifestou dificuldade para trabalhar, inicialmente, com o período colonial brasileiro, cujo trabalho procura usar a escravidão como eixo temático. *“Para mim sempre foi o mais difícil de lidar, de explicar no sentido humano, os meninos curtem muito conhecer, compreender. Desmitificar a idéia, assim, do sofrimento cotidiano. Era um sofrimento, mas não era um sofrimento cotidiano. Então, gosto muito de discutir esses 400 anos de escravidão, que existe uma relação de troca, de um lado a outro, que não é o tempo inteiro o senhor de escravos. O escravo sabia*

¹⁶⁰ Entrevista com a professora. Anexo 6.

¹⁶¹ Entrevista com a professora. Anexo 6.

¹⁶² Entrevista com a professora. Anexo 6.

¹⁶³ Entrevista com a professora. Anexo 6.

administrar o seu cotidiano na escravidão da melhor maneira possível, ele tinha inteligência para isso.” ¹⁶⁴

Para a professora, predomina a representação dos bandeirantes enquanto assassinos, destruidores de culturas, dos índios. *“É um misto. Bandeirantes sempre significa força. Forte e bruto. E aí, por conta disso, morte. Jamais imaginaria um bandeirante que fosse dócil, doce. Ele é isso. É aquele gigante de pedra do Museu do Ipiranga.”* ¹⁶⁵

Ao contrário de Eduardo, a professora defende que o ensino de História precisa melhorar e, como a diretora da Escola, também acredita que um dos principais problemas é a má formação de muitos professores. ¹⁶⁶

As aulas da professora

Havia sido apresentado a Maria no final de 2007, pela diretora, que pediu para ela me acolher. A professora aceitou, mas não com o entusiasmo de Eduardo. Desconfiada, me questionou sobre detalhes do projeto, do qual lhe encaminhei uma cópia, como havia feito com o outro professor. Percebi que seu receio era que o estudo se centrasse na figura do professor, medo que foi dissipado quando ela percebeu se tratar de uma pesquisa focada nos alunos. Mesmo assim, mais reservada que o outro professor, o processo de abertura, de ganho de confiança foi mais lento e durou quase que todo o primeiro semestre de 2008.

Assim como Eduardo, Maria também demonstrou resistência quando afirmei que a intenção era selecionar apenas alguns alunos, de acordo com seus perfis socioeconômicos e de aproveitamento escolar das aulas de História (mais participativos, menos, indiferentes, com dificuldades) para passar as imagens da série e aplicar os questionários.

A diretora também se mostrou avessa a este método de pesquisa etnográfica qualitativa, bem como os próprios alunos, que alegavam (e com razão) não quererem perder aulas ou ficarem após o horário escolar.

Reafirmei os métodos e critérios usados na pesquisa qualitativa e da importância na etnografia do acompanhamento de pequenos grupos, da compreensão através do micro do

¹⁶⁴ Entrevista com a professora. Anexo 6.

¹⁶⁵ Entrevista com a professora. Anexo 6.

¹⁶⁶ Entrevista com a professora. Anexo 6.

macro, da busca pelo entendimento das visões de mundo, os detalhes das relações dentro das teias de significados construídas socialmente pelas pessoas por meio da cultura.

A saída foi me adaptar ao contexto que encontrei. Sendo assim, apliquei o questionário social a todos os alunos, bem como projetei as imagens e passei os questionários sobre representações para todos.¹⁶⁷

Comecei a observar as aulas da professora Maria no dia 19 de março de 2008. Não iniciamos em fevereiro, logo no início das aulas, pelo fato do horário da escola sofrer mudanças constantes, até se estabilizar.

Como em 2007, passamos a observar as primeiras aulas das quartas-feiras, que começavam às 7 horas da manhã e terminavam às 8h40. As turmas eram, nesta ordem, o 3º B e o 3º A, que haviam, assim como o C, recebido alunos do antigo 2º D, o qual foi extinto por problemas de aproveitamento e disciplina.

Apesar desta medida, as características encontradas nas turmas quando elas eram segundos anos não se alteraram – a A, mais agitada, mas com melhor desempenho escolar, enquanto a B, mais comportada, mas com menor desempenho escolar, ainda que bom.

Acreditamos que, como os alunos da D foram diluídos entre as outras turmas, as quais já tinham estabelecido redes de relações e teias de significados próprias, esses indivíduos foram se integrando ao contexto que encontraram, assumindo novos papéis em seus novos grupos escolares, de acordo com as possibilidades encontradas, semelhante (ainda que em escala infinitamente menor) ao que ocorre com um imigrante quando se vê diante do desafio de se incorporar a uma nova sociedade e cultura.

A sala de Maria era semelhante à de Eduardo, com mapas nas paredes, mas com menor quantidade de pichações.

Mas, voltando à descrição das aulas, como se trata de um período longo, buscaremos destacar os principais episódios, aqueles mais reveladores sobre os contextos e as formas de compreensão da história pelos alunos de ambas as turmas.

¹⁶⁷ Para mais informações sobre os confrontos entre os pesquisadores que defendem métodos quantitativos e os que utilizam os métodos qualitativos e a pesquisa interpretativa ver: GEERTZ, C. Op. cit.; ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, M. C. (org.). La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona, Ediciones Paidós, 1989; e FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. In: Revista Brasileira de Educação, nº 10, janeiro a abril de 1999, pp. 58-78.

A primeira aula de Maria já revelou a autoridade da professora. Assim que boa parte da turma B havia entrado, começou a chamada, procedimento que bastou para que todos fossem ficando quietos.¹⁶⁸

Na seqüência, a professora retomou o tema da aula anterior, a qual eu não estava presente, que era o Iluminismo. No meio de sua exposição, o aluno, Márcio Cortez, que trabalha como assistente de arte junto com seu pai, designer gráfico, perguntou se os filósofos iluministas eram iluminati.

A professora percebeu que se tratava de uma relação feita por causa do livro *Anjos e Demônios*, de Dan Brown¹⁶⁹. Maria respondeu que tinha certeza da existência, naquela época, dos iluministas, mas que, apesar da referência feita no livro sobre cientistas e sábios que haviam fundado uma ordem contrária à Igreja Católica, chamada de Iluminati, esta informação ela desconhecia se tinha fundamento histórico.

De qualquer maneira, a relação que o aluno fez se deveu, evidentemente, à semelhança dos vocábulos, um exemplo de como a literatura, o cinema e outras fontes podem interagir, na sala de aula e em outros ambientes, junto à produção do conhecimento histórico dos indivíduos, muitas vezes contribuindo de forma positiva e, outras, confundindo. De qualquer forma, o questionamento também evidenciou o interesse do aluno pela História e seu desejo de não sair da aula com esta dúvida, fator positivo.

A primeira aula terminou após a professora revisar as Revoluções Inglesa e Francesa, sobre a qual pediu um texto reflexivo para ser entregue posteriormente, seguindo uma atividade prevista no “jornal” – produzida pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, conforme descrito anteriormente, como material de uso obrigatório –, batizado, desta maneira, pelo formato e papel no qual foram impressos, mas muito longe de ser, de fato, um jornal. Na prática, tratava-se de uma cartilha distribuída em fascículos.

¹⁶⁸ De fato, como demonstrou George Noblit, em seu estudo intitulado *Poder e Desvelo na Sala de Aula*, sobre o sucesso do trabalho educativo desenvolvido por uma professora norte-americana, as relações entre um professor e seus alunos na construção de um universo simbólico comum em um contexto de aprendizado é extremamente facilitado pela assiduidade do educador em sala de aula – caso de Maria –, o que aumenta a confiança dos alunos, em uma construção contínua da autoridade moral do professor baseada no desvelo, compreendido como o poder do ato de cuidar do outro. Para mais informações sobre esta questão ver: NOBLIT, George W. Poder e Desvelo na Sala de Aula. Trad. Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno. Revista da Faculdade de Educação, v. 21, n. 2, pp. 119-137, jul/dez. de 1995.

Os diferentes contextos e formas de relação das turmas A e B

No 3º A, a professora repetiu sua rotina de fazer a chamada imediatamente, prática que também teve o mesmo efeito de acalmar os alunos recém-chegados de outra aula. Entretanto, pelo perfil mais agitado desta turma e pelo fato deles entrarem na sala mais “despertos” do que seus colegas, que tinham na aula de História a primeira do dia, quando os adolescentes ainda estão meio sonolentos, o processo de “acalmar os ânimos” sempre demorava uns minutos a mais que na turma B.¹⁷⁰

Mas diferente da turma B, na A percebemos a formação de grupos, ou as famosas “panelinhas”. Não que na B não houvesse, mas na A o fundo da sala se dividia, nitidamente, em três grupos, o do meio, o da esquerda e o da direita, enquanto o canto direito da parte da frente formava outro. Os demais alunos não chegavam a formar grupos e transitavam com maior frequência por toda a sala. Não por acaso, eram os mais “populares” entre seus colegas.

Tradicionalmente os “fundões” das salas de aulas são mais agitadas que as outras partes das turmas. Os alunos que sentam em outras posições, mas frequentemente vão até o fundo da sala talvez tenham seu comportamento pautado pela vontade de estudar associado ao desejo de serem vistos como populares, de se destacarem perante os colegas. Daí a necessidade de não romper com os alunos do fundo, que apesar de também participarem, tinham uma maior frequência de momentos de conversa e desatenção.

Não podemos esquecer que nessa fase se acentua a necessidade social de construirmos um lugar e imagem perante os grupos dos quais participamos, como uma espécie de ante-sala da entrada no mundo adulto.

Mesmo com essa configuração, os alunos da turma sempre conviveram em harmonia e nunca testemunhei nenhuma briga entre eles. Trata-se, portanto, de grupos formados por afinidade e por morarem próximos uns dos outros, o que facilitava a

¹⁶⁹ BROWN, Dan. Anjos de Demônios. Edição especial ilustrada. Editora Sextante, São Paulo, 2005.

¹⁷⁰ Diversos estudos têm mostrado as mudanças operadas nos seres humanos a partir de sua passagem da idade infantil para a puberdade e, depois para a adulta. Um dos impactos da puberdade sobre o ciclo de vigília/sono humano é que boa parte dos adolescentes passam por episódios frequentes de sonolência no período da manhã. Por causa disto, muitos pesquisadores na área de Cronobiologia – campo do conhecimento responsável pelos estudos das relações entre os ritmos da vida (circadianos) e o tempo – recomendam que os adolescentes estudem no período da tarde, quanto estão mais despertados e com maior capacidade de

execução de muitos dos trabalhos escolares cuja realização deveria ser feita em grupo. Esta constatação foi possível graças as minhas conversas com o pessoal do “fundão”, dado que sempre me sentava no fundo da sala, no canto direito, para poder ter um panorama de todo o conjunto, posição que também adotei em todas as aulas assistidas na turma B.

Maria encerrou a aula da mesma forma que na outra turma, pedindo um texto reflexivo para ser entregue na outra aula.

Após o término da aula, a professora me explicou que estava revisando os temas vistos no segundo ano devido à obrigatoriedade de seguir os conteúdos e exercícios propostos nos “jornais/cartilhas” distribuídos pelo governo estadual, visando à unificação dos currículos das escolas.

Além disso, o trabalho dos docentes e o nível de aprendizagem dos alunos em todas as disciplinas seria verificado por meio de avaliações, aplicadas entre os dias 15 e 16 de abril, o que levou a Escola toda a promover um esforço coletivo de “revisões de conteúdos” para se sair bem no processo.

Creio que a revisão foi positiva para os alunos, na medida em que estes conteúdos, do século XVIII e início do XIX, haviam sido trabalhados de forma corrida e quase que exclusivamente por meio da apresentação de seminários, devido também a um “aperto” no cronograma das turmas, ocorrido em 2007, durante as aulas de Eduardo, por fatores imprevistos, segundo o professor.

Como a diretora declarou, o processo pode ter sido positivo para escolas deficitárias, mas no caso da Escola estudada, esta medida representou um “aperto” no cronograma de conteúdos a serem ministrados, o que exigiu enorme esforço da professora para cumpri-lo. Cabe lembrar, ainda, que o professor Eduardo não havia terminado o cronograma previsto para o segundo ano. Resultado: sobrou o I Reinado (no Brasil) para Maria.

Apesar da diminuição do tempo disponível, a professora me cedeu cinco aulas por turma para a aplicação dos cinco questionários da pesquisa – socioeconômico, das representações prévias e os três relativos à exibição da série *A Muralha*. Além disso,

concentração. Entre as obras que tratam sobre o tema, ver: LOUZADA, Fernando. Relógios Biológicos e Aprendizagem. Editora do Instituto Edesplan, 2004.

também contei com o apoio de outros professores, que cederam parte de suas aulas para que os alunos pudessem terminar de responder às questões.

Revoluções, interesses pessoais e preservação do status quo

Na aula do dia 9 de abril, em ambas as turmas a professora ministrou aulas expositivas a partir da seleção de diversas frases relativas a temas do século XIX e início do século XX, como comunismo/socialismo, anarquismo, Revolução Russa, Primeira e Segunda Guerras Mundiais, a crise da Belle Époque e as lutas operárias para obterem alguns direitos trabalhistas. Posteriormente, pediu para os alunos analisarem as relações entre estes temas e as mudanças que provocaram no mundo, ao que o aluno Renato Cunha, do 3º B, respondeu: *“Essas mudanças, ninguém quer, de fato, mudar nada, mas apenas garantir o seu.”*

Ao entrar em contato com esta resposta, imediatamente me lembrei de Cláudia Fonseca e da questão do “estranhamento” diante da concepção ou significado atribuído por outro a um determinado objeto ou idéia, gerada por um sentido pouco ou totalmente inesperado diante das concepções ou representações que formam sentidos-comuns.¹⁷¹

Ao término da aula, antes dele sair da sala, perguntei o porquê daquela frase, ao que ele me respondeu: *“É só briga pelo poder, para ficar rico. As pessoas são egoístas. Veja o governo Lula. Prometeu um monte de coisas e não fez nada.”*

Percebi que sua representação dos processos de mudanças e rupturas na História é de que se tratam de eventos movidos por ambições de grupos ou pessoas, que se sucedem no poder movidos por interesses pessoais e não por quererem promover o bem comum. Este aluno, um dos mais participativos, também teve suas respostas selecionadas para serem analisadas.

Além disso, quando a professora falou sobre a etiqueta do século XIX e o romantismo enquanto criações burguesas para se distanciar do povo, se sedimentar enquanto classe dominante e criar um novo ideário a ser atingido por todos, preservando, portanto, a ordem social vigente de rupturas, o aluno disse: “Isso também era uma forma de

¹⁷¹ FONSECA, Claudia. Op. cit., pp. 58-78.

disfarçar a realidade, de dizer que tudo era lindo e maravilhoso enquanto havia um monte de gente vivendo e trabalhando nas fábricas sob péssimas condições.”

Após concordar com o aluno, Maria ainda explicou para os alunos que muitas das histórias clássicas para crianças, como Chapeuzinho Vermelho, eram anteriores ao século XIX e tinham finais tristes e violentos, os quais foram modificados para ajudar na disseminação do ideário burguês da época de que, mesmo sofrendo, todos no final seriam felizes.

E terminou esta temática contando para as turmas sobre as grandes exposições universais organizadas na virada no século XIX para o XX, na Europa e nos Estados Unidos, sobretudo sobre as novidades tecnológicas ou produtos do avanço da civilização, o que, além dos claros objetivos econômicos, também serviam à difusão do ideário de que o desenvolvimento do capitalismo resolveria todos os problemas da Humanidade.

Para tanto, exibiu, no Laboratório de Biologia, diversas imagens sobre estas exposições, como a inauguração da Torre Eiffel, ocorrida no dia 31 de março de 1889, em honra ao Centenário da Revolução Francesa, no meio da Exposição Mundial, evento organizado pelo governo francês para marcar a data, o qual também escolheu o projeto do designer Gustave Eiffel (entre mais de 100), que, anos antes, havia projetado a estrutura metálica da Estátua da Liberdade.

A imagem da Torre não causou estranhamento nos alunos, ao contrário de outras, relativas a uma série de invenções, patenteadas já naquela época. O fato de não terem sido incorporadas em nosso cotidiano social por diferentes motivos – inutilidade, disputa com outros inventos, entre outros –, causaram repulsa em alguns estudantes, risos em outros e, principalmente, comparações com objetos atuais, como automóveis, bicicletas, aviões, balões e lunetas, em um claro “exercício” de tentar compreender o significado do que viam, por meio da inclusão do novo em categorias de representações previamente conhecidas.

Ao elaborarmos as perguntas que compõem os questionários sobre representações sociais, levamos essa questão em consideração, na medida em que o uso de imagens conhecidas pode dar a sensação de compreensão de conteúdos, conceitos e de construção do conhecimento histórico por parte dos alunos a partir de respostas que podem apenas estar reproduzindo sentidos apreendidos em um ambiente formal, a escola, mas não compreendidos.

Por isso, fragmentamos o primeiro questionário em três folhas, com uma questão cada, como forma de um enunciado não dar indícios para as respostas das outras questões – foram passadas para os alunos uma folha por vez. E, nos outros três questionários, aplicados a partir da exibição da série *A muralha*, buscamos respostas para elementos relativos à colonização e ao bandeirante a partir da elaboração de perguntas que se relacionam com imagens canônicas ¹⁷² (figura do bandeirante, por exemplo, representada por Dom Braz) e outras que se relacionam com imagens desconhecidas, não canônicas.

É proibido proibir: um falso paradoxo?

Outro momento interessante protagonizado pelo aluno Renato Cunha ocorreu na aula do dia 16 de abril, quando a professora explicou como a frase, de autoria anônima, posteriormente utilizada por Caetano Veloso em uma de suas músicas, “É proibido proibir”, foi pichada nos muros de Paris, em 1968, pelos estudantes franceses que exigiam o fim do excesso de proibições da época, como o encontro e namoro público entre meninos e meninas nas faculdades, entre outras. Renato retrucou: “Mas isso é contraditório. Quem lhes deu o direito de proibir as proibições?”

Sem se abalar, a professora argumentou que não era uma contradição, mas uma forma lingüística de impactar, de defender a liberdade total, o direito de todos serem livres. “Ainda que, hoje, no poder, esta mesma geração não seja muito adepta a seguir este lema.”

A frase revela a visão de Maria com relação ao que ocorreu naquele período e à nossa realidade política contemporânea.

Educação e cidadania

¹⁷² Segundo Elias Thomé Saliba, as imagens canônicas são as imagens comuns, domesticadas, prontas, as quais o público já espera, de antemão, ver, o que estimula a absorção de sua mensagem, sem a reflexão por parte do espectador, que não tem à sua disposição o reversível, o inesperado, a anarquia imagética que o estimula a ir mais longe, a estranhar, a participar daquilo que vê e a refletir sobre aqueles valores ou situação. Isso significa que, ao encontrar uma imagem amplamente conhecida, os indivíduos podem ter reações automáticas, de reprodução de sentidos. Esse fenômeno é um dos que despertou nossa atenção quando consideramos a utilização, nas aulas de História de imagens, especialmente as em movimento (filmicas e televisivas). Até que ponto, portanto, uma imagem conhecida pode despertar a reflexão do aluno. SALIBA, Elias Thomé. Op. cit., 1999.

Este mesmo dia (16 de abril), no 3º A, foi a data em que os alunos fizeram a prova criada pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo para avaliar o impacto do uso das cartilhas. Um dos itens discutidos, na época, é que o resultado teria impacto na vida dos professores, que poderiam receber aumentos, dependendo do resultado de seus alunos.

Os estudantes começaram a dizer, em “tom de brincadeira”, mas falando sério, que os professores iriam ter desconto nos salários e não aumento, em uma clara referência de que eles iriam mal na avaliação.

Maria retrucou dizendo que para ela não interessava apenas o salário, pois ela gostava de dar aulas, e que, se fosse por isso apenas, já teria abandonado a rede pública, pois também dava aulas, as mesmas aulas, em escola privada.

A partir daí, começou uma discussão sobre a configuração da escola pública atual, o que incluiu o questionamento, por parte de muitos alunos, dos motivos que levaram a rede pública a ter, hoje, tantas deficiências e problemas, quando, há algumas décadas, segundo seus pais e avós, ela era superior ao ensino oferecido por muitas escolas da rede privada.

A professora afirmou que um dos problemas da rede pública é que não há muito estímulo à formação, bem como à admissão de professores que saem de faculdades mal formados.

Uma aluna defendeu que tudo deveria começar do zero enquanto outra disse que a culpa era de todos e não só do governo. E questionou: “O que nós estamos fazendo para melhorar?”.

Outra aluna afirmou que não adianta ficarmos nos comparando às outras sociedades, como a norte-americana, pois são situações diferentes, mas, sim, nos preocuparmos em resolver nossos problemas, como outros jovens resolveram. E citou como exemplo os caras-pintadas enquanto promotores do impeachment do ex-presidente Fernando Collor de Melo (1992), ao que a professora argumentou que não foi bem assim, pois outros setores da população se envolveram e, além disso, boa parte dos problemas sociais do Brasil ainda persiste, desde aquela época, sendo que a maioria é bastante anterior aos anos de 1990.

Deste rápido debate, o que ficou claro é que parte da turma considera (vê, em uma clara representação) a escola enquanto bem público cuja melhoria está atrelada à participação e reivindicação coletiva, ou seja, ao exercício da cidadania.

A resposta evidencia a convivência, existente nas escolas (enquanto instituição) entre a educação formal e a informal, obtida por meio das experiências do cotidiano, as quais se reproduzem ou se expressam na escola, ou, entre as ideologias presentes na educação formal e as representações criadas pelos sujeitos a partir de seus contextos históricos “ampliados”, ou extramuros, o que, em conjunto, formam seu mundo particular.¹⁷³

Além disso, esse conflito também evidencia que a construção do conhecimento histórico em sala de aula, assim como sua produção pelos historiadores é indissociável do presente.

Apesar do atual estatuto autônomo da História enquanto disciplina escolar, este tipo de discussão é freqüente em suas aulas – o que não significa que não ocorra em outras disciplinas –, dada a natureza da consciência histórica, ligada a fatores e situações da vida prática dos homens, que buscam sentido e respostas para seus problemas do presente através de suas referências do passado. Como afirma Rüsen:

*“São as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica. Elas são fenômenos comuns ao pensamento histórico tanto no modo científico quanto em geral, tal como operado por todo e qualquer homem, e geram determinados resultados cognitivos. Esses pontos em comum têm de ser investigados como genéricos e elementares, isto é, como processos fundamentais e característicos do pensamento histórico. Esses processos representam a naturalidade corriqueira que se deve sempre pressupor, quando se tenciona conhecer a história cientificamente.”*¹⁷⁴

Separatismo, multiculturalismo e crise de identidades

Após aulas em que a vinda da família real e o Império foram estudados – por meio, inclusive, da análise do filme *Independência ou Morte* (1972) e do quadro homônimo

¹⁷³ Segundo Ezpeleta e Rockwell, “o cotidiano chegou a ser formulado só depois do questionamento das acepções comuns ao termo, que o remetem à vida de setores anônimos, de baixa hierarquia social e ‘participação histórica nula’. Ao contrário, o não-cotidiano costuma identificar-se com a História, ou seja, com o que, a partir da ótica do poder, supõe-se significativo para o movimento histórico.” EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. Pesquisa participante. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo, Cortez, 1986, pp. 22.

(1888), de Pedro Américo, mais conhecido como *O Grito do Ipiranga* (o filme e o quadro foram trabalhados em uma sexta-feira, dia em que, infelizmente, não fazia observações) –, a professora retomou o tema da Segunda Guerra Mundial, focando no surgimento do nazifascismo.

Ocorridas no dia 30 de abril, as aulas buscaram mostrar para os alunos os riscos de esquecermos do passado, processo cada vez mais freqüente em uma sociedade que tem aumentado seu ritmo de trabalho e produção, incluindo uma maior quantidade de informações, inerentes a estes processos, o que dificulta a sedimentação da memória coletiva pelas pessoas, processo estudado por Eric Hobsbawn, que foi citado na aula por Maria, que também contextualizou o conjunto de sua obra.¹⁷⁵

Em uma das aulas sobre a família real, a aluna Carolina Vaz defendeu a idéia de que São Paulo deveria ser um país independente, para se livrar dos problemas do restante do país. A professora argumentou que isso ia ser muito chato, pois é exatamente da variedade cultural que vem a beleza do Brasil e sua união cultural.

Este episódio se encaixa em um contexto mais amplo: o da crise das identidades e a emergência de outras, muitas vezes não vinculadas a apenas um território. Isso significa que, dentro desse fenômeno gerado pela globalização, poderemos auferir até que ponto o mito bandeirante continua presente no ideário paulista e de que formas a instituição escolar, apesar de sua crise, contribui (ou não) para a manutenção desse elemento, na medida em que a escola não é o único espaço social onde a identidade é produzida e reproduzida, sendo que, na maioria das vezes, é um dos locais onde se encontram o conflito entre os discursos oficiais e as vozes das ruas, das famílias.

O filósofo espanhol Daniel Innerarity, ao analisar as novas formas de relações políticas, parte da constatação, compartilhada por outros pesquisadores, de que as sociedades não são homogêneas. Para ele, o aumento da fragmentação do mundo, gerado pelas novas tecnologias de comunicação e velocidade da transmissão de informações, está destruindo as representações sociais de identidades nacionais enquanto totalidades harmônicas, com territorialidades compactas e tradições asseguradas. Segundo Innerarity,

¹⁷⁴ RÜSEN, Jörn, op. cit. pp. 54.

¹⁷⁵ Sobre esta questão ver: HOBSEBAWN, Eric. *A Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. Tradução de Marcos Santarrita. Companhia das Letras, São Paulo, 1995.

as peças que compõem o mundo não são compactas nem homogêneas porquê se justapõem umas sobre as outras, em um constante intercâmbio.

Entretanto, para ele, o uso de um vocabulário, de modelos e de conceitos rígidos nos impede de compreender melhor o mundo plural e descontínuo em que vivemos. Não basta uma classificação de povos, um sistema de estados. Para o filósofo, esse problema é sentido, hoje, especialmente nos pioneiros estudos antropológicos de caráter etnológico, que se baseavam em estudar sociedades pequenas e cujas conclusões se mostram limitadas para contextos um pouco mais amplos.¹⁷⁶

Apesar do autor não se referir a isso claramente, a etnografia, outro campo de pesquisa da antropologia, baseado na pesquisa participante (conforme já nos referimos), ou seja, na vivência para a compreensão do universo simbólico do outro, é uma das alternativas atuais de pesquisa que tem contribuído na compreensão da complexidade, ainda que apenas isso seja, evidentemente, insuficiente.

É o que Clifford Geertz afirma em diferentes obras: que falar com os outros significa também escutar.¹⁷⁷ “*E que, quando escutamos, praticamente nada do que tínhamos para dizer ficará incólume.*”¹⁷⁸

Escravidão e conflitos

Em agosto, a professora deu destaque para o tema da escravidão durante o ciclo cafeeiro, bem como sobre as estratégias de resistência dos escravos à dominação dentro de um conjunto de formas de convívio com os brancos e com seus senhores.

Para tanto, após aulas expositivas, a professora passou na lousa o texto “Nas malhas do poder escravista: a invasão do candomblé do Accú”, fragmento da obra *Negociação e Conflito: a resistência negra no Brasil*¹⁷⁹, de João José Reis e Eduardo Silva.

¹⁷⁶ INNERARITY, Daniel. A transformação da política. Teorema, Lisboa, 2005, pp. 134.

¹⁷⁷ INNERARITY, Daniel, op. cit., pp. 134. O autor cita constantemente Clifford Geertz, antropólogo que, em diferentes obras, defende a pesquisa ou observação participante como método de compreensão do universo simbólico do outro.

¹⁷⁸ INNERARITY, Daniel, op. cit., pp. 134.

¹⁷⁹ REIS, João José, e SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil*. Companhia das Letras, São Paulo, 1989.

Durante as aulas expositivas sobre a temática, Maria explicou para os alunos a Revolta dos Malês (também relatada por Reis e Silva), escravos muçulmanos que tentaram, em janeiro de 1835, dominar Salvador e foram violentamente reprimidos.

Os alunos ficaram impressionados, principalmente por constatar que, no passado, havia tido no Brasil uma parte da população escrava alfabetizada (em árabe), não-cristã e organizada, graças, principalmente, ao fato de boa parte ser composta por escravos de ganho, com uma certa autonomia para circular que lhes permitiu interagir, se identificar enquanto um grupo e planejar a revolta.

E se surpreenderam mais ainda ao saberem que os revoltosos se consideravam superiores aos outros escravos exatamente por serem letrados e que planejavam criar um reino independente e mulçumano na região da cidade de Salvador, sem, entretanto, abolir a escravidão (que seria feita com os escravos cristianizados), ou seja, mantendo a mesma estrutura social, ainda que com a exclusão dos brancos.

Apesar de não terem obtido êxito, o episódio gerou um enorme medo em outras regiões do Brasil de que novas rebeliões escravas ocorressem, principalmente em regiões urbanas.

Esta informação também causou enorme estranhamento nos alunos, ao se contrapor à representação canônica do quilombo – com destaque para o Quilombo dos Palmares e seu líder mais famoso, Zumbi – enquanto fenômeno exclusivo de rebelião escrava no Brasil.

Nesse mês, os alunos também realizaram um simulado preparatório para o Enem, promovido pela Secretaria de Educação, e os resultados obtidos nas questões de História foram considerados por Maria no cálculo da média final dos alunos.

Seminários

Setembro foi um mês de realização de seminários sobre os seguintes temas: Guerra de Canudos, Contestado, Revolução de 1924, Revolução de 1930 e Semana de Arte Moderna (1922). As exposições foram realizadas no Laboratório de Biologia, com projeções feitas pelos grupos de alunos, paralelas às suas exposições.

No 3º A, a aluna Carolina Vaz disse que os seminários serviram para mostrar “o quanto tínhamos para aprender sobre a história brasileira”. O grupo da aluna fez seu

seminário sobre o Contestado. Na seqüência, também afirmou que era por causa disso que o brasileiro não tinha uma identidade nacional, ao que a professora retrucou afirmando que apesar disso, temos identidade sim, apesar de cada brasileiro, dependendo de suas origens, conhecer mais detalhes de determinados episódios históricos.

A Muralha

Na última semana de setembro comecei a passar para os alunos as imagens da série *A Muralha*. Foram três dias, sempre seguidos da aplicação dos questionários. Para concluir essa atividade, contei com o apoio da professora de língua portuguesa da turma B, que me cedeu, por três semanas seguidas, cerca de 30 minutos de suas aulas para que os alunos pudessem terminar de responder às questões, e do professor Eduardo, que me cedeu três aulas, também por três semanas seguidas, para que os alunos da turma A pudessem terminar de ver as imagens e responder às perguntas.¹⁸⁰

Com o término, voltei ainda uma última vez na Escola para agradecer a cooperação de todos e para tirar algumas dúvidas com alguns alunos sobre suas respostas, cuja análise é objeto do capítulo 4.

A aplicação do questionário social

No dia 14 de maio, ambas as turmas responderam ao questionário social¹⁸¹, o que ocorreu de forma tranqüila, situação que se repetiu uma semana depois, no dia 21, quando apliquei o primeiro questionário, com a meta de descobrir as representações dos alunos sobre o período colonial brasileiro¹⁸², com ênfase no bandeirismo, antes da aplicação das imagens da série *A Muralha*, como forma de confrontar o impacto das mesmas sobre estas representações – se os alunos identificavam temas, se foram capazes de produzir conhecimentos, entre outras questões.

¹⁸⁰ Ver Apêndice 3, relativo aos trechos exibidos da série, seus conteúdos e tempo de duração, bem como os Apêndices 4, 5 e 6, sobre os questionários aplicados após a exibição das imagens. Para ver as respostas a estes questionários, ver Anexos 3 e 4.

¹⁸¹ Ver o questionário social no Apêndice 1. E os resultados nos Anexos 1 e 2.

¹⁸² Ver o questionário sobre as representações prévias dos alunos no Apêndice 2 e os resultados nos Anexos 3 e 4.

Antes da aplicação de ambos sempre expliquei os objetivos do estudo e destaquei a importância da cooperação deles para os resultados das iniciativas, o que, creio, ajudou a gerar confiança entre eles com relação a minha presença.

Um dos fatos que me fez acreditar nisto é que, depois destes momentos, os alunos passaram a interagir mais comigo, me cumprimentando nos corredores e me chamando pelo nome. Alguns até brincavam: “Não vai faltar na prova da semana que vem, hein!”; “Vê se estuda mais!”; entre outras brincadeiras.

E, o mais interessante é que, como havia explicado para eles, desde o início das observações, ainda em 2007, com o professor Eduardo, que minha intenção era interferir o menos possível, passando quase que despercebido, durante as aulas raramente alguém falava comigo, o que mostra que eles compreenderam que meu posicionamento era vital para os resultados do que estava fazendo.

A decisão de aplicarmos o questionário social para todos os alunos se mostrou acertada, pois conseguimos traçar os quadros sociais dos grupos de maneira detalhada, o que mostrou que é possível haver diferenças significativas entre duas turmas de alunos pertencentes a uma mesma escola.

Pensávamos, entretanto, que essas diferenças seriam sutis, mas, pelo menos no campo socioeconômico, muitas vezes elas foram bastante significativas, o que, provavelmente, deve ter afetado a composição das teias de significados de cada grupo, de suas microculturas.

Um dos aspectos interessantes, por exemplo, é que esses indicadores ¹⁸³ se revelaram mais positivos no 3º A, a sala que apresentou melhor desempenho escolar, traduzido, inclusive, em maior participação nas aulas de História e notas mais altas.

Como é hábito em algumas escolas selecionar os melhores alunos na turma A, e assim progressivamente (B, C e D, por exemplo), ao contrário de outras, cujas equipes pedagógicas acreditam que a melhor solução é mesclar estudantes de todos os níveis de desempenho escolar como forma de melhorar o rendimento dos alunos que não apresentam um aproveitamento muito satisfatório, indagamos a professora e a diretora acerca do procedimento de formação das turmas.

¹⁸³ Informações extraídas a partir dos questionários sociais. Ver Anexos 1 e 2.

Segundo elas, os primeiros anos são formados de forma aleatória. Entretanto, no caso destas turmas de terceiro ano, problemas de comportamento levaram a uma mudança na composição das turmas já no segundo ano, onde aspectos de desempenho escolar foram levados em consideração, agrupando-se os “melhores” em maior quantidade no A, e assim por diante, até chegar ao D, como forma de estimular o desenvolvimento de todos, com perfis semelhantes, e facilitar ações voltadas para a solução dos problemas de comportamento.

O fato é que a medida produziu uma diferenciação considerável, pelo menos com relação às turmas estudadas (A e B).

No 3° B, 26 alunos responderam ao questionário de um total de 34 estudantes (8 faltaram neste dia), enquanto que, no 3° A, 34 jovens responderam – a turma possuía um total de 40 jovens, o que significa que 6 faltaram no dia –, sendo que 1 não se identificou.

Idade

Idade	3° A	3° B
16 anos	8,82% (3 alunos)	23,07% (6 alunos)
17 anos	79,41% (27 alunos)	50% (13 alunos)
18 anos	8,82% (3 alunos)	26,92% (7 alunos)
23 anos	2,94% (1 aluna)	--

Logo no primeiro quesito, as diferenças foram grandes.

Ambas as turmas são formadas, em sua maioria, por estudantes na faixa dos 17 anos. Entretanto, enquanto a A tem 79,41% (27 alunos), a B somou 50% (13 alunos), uma diferença de quase 30%.

Os alunos com 16 anos formavam 8,82% (3) da turma A, enquanto na B sua participação era bem maior: 23,07% (6).

Com relação aos jovens com 18 anos, a relação se manteve muito parecida a da faixa anterior, com 3 (8,82%) no 3° A e 7 (26,92%) no 3° B.

Além disso, a turma A possuía uma aluna com 23 anos (2,94%), a qual optou por estudar na Escola por sua qualidade e no período da manhã pelo fato de trabalhar a tarde e parte da noite.

Sexo

Sexo	3° A	3° B
Mulheres	61,76% (21 alunas)	50% (13 alunas)
Homens	38,23% (13 alunos)	50% (13 alunos)

Quanto ao sexo, mais diferenças. Enquanto a B ficou com a proporção de 50% de mulheres (13) para 50% de homens (13), a A tinha uma maioria feminina de 61,76% (21) e uma minoria de 13 homens (38,23%).

Origens

Origens (Estado)	3° A	3° B
Estado de São Paulo	95,11% (32 alunos)	100% (26 alunos)
Outros estados	5,88% (2 alunos)	--
Não responderam	--	15,38% (4 alunos)

Todos os 26 alunos da B declararam ser originários de São Paulo para 95,11% (32) dos estudantes da A, que tinha 2 (5,88%) integrantes nascidos em outros estados (Pará e Santa Catarina).

Origens (Cidade)	3° A	3° B
Cidade de São Paulo	79,41% (27 alunos)	69,23% (18 alunos)
Outras cidades paulistas	5,88% (2 alunos)	15,38% (4 alunos)
Cidades de outros estados	5,88% (2 alunos)	--
Não responderam	8,82% (3 alunos)	15,38% (4 alunos)

Com relação às cidades, a maioria dos alunos, de ambas as salas, é de paulistanos: 79,41% (27) na A, e 69,23% (18) na B – ainda assim, uma diferença de cerca de 10%.

Na A, Osasco, Jundiaí, Belém e Florianópolis foram citadas como cidade natal de quatro alunos (2,88% para cada). E, na B: Osasco – 2 (7,69%) –, Olímpia – 1 (3,84%) – e Jardinópolis – 1 (3,84%) – foram citadas.

Na B, 4 alunos (15,38%) não responderam a questão (quanto ao estado e a cidade onde nasceram) e, na A, 3 (8,82%) não informaram suas cidades de origem.

Estado civil

Todos os alunos eram solteiros.

Trabalho

Trabalho	3° A	3° B
Nunca trabalharam	47,05% (16 alunos)	61,53% (16 alunos)
Empregados	32,35% (11 alunos)	15,38% (4 alunos)
Desempregados	20,58% (7 alunos)	23,07% (6 alunos)

Outro dado que chamou a atenção é que 32,35% (11) dos alunos do 3° A declararam trabalhar, enquanto no B foram apenas 4 (15,38%), o que pode ser resultado do fato dos alunos da turma A apresentarem faixa etária maior (17 anos).

A ocupação mais citada foi a de operadora de telemarketing, atividade apontada, constantemente, por especialistas em recursos humanos como porta de entrada para os jovens brasileiros no mercado de trabalho.

Mas outras ocupações chamaram a atenção, como uma aluna que declarou trabalhar em uma ONG (organização não-governamental) e um aluno que se declarou assistente de arte – ele trabalha com seu pai, design gráfico formado em Artes.

Os números do desemprego foram menores na A, 20,58% (7) contra 23,07% (6) da B – apesar do número de alunos nesta situação ter sido menor do que com relação à turma A, na B eles representavam uma parcela maior com relação ao total de 26 alunos da sala.

O número de alunos que informaram nunca ter trabalhado foi o mesmo em ambas, 16, mas também representam percentagens diferentes: 47,05% na A (que tinha mais alunos) para 61,53%, na B.

Experiência escolar

Experiência escolar	3° A	3° B
Escolas públicas	67,64% (23 alunos)	42,3% (11 alunos)
Escolas públicas e privadas	32,35% (11 alunos)	57,69% (15 alunos)

Dos alunos da turma A, 67,64% (23) sempre estudaram em escolas públicas e 32,35% (11) alternaram entre públicas e privadas. Na B, 42,3% (11) sempre estudaram em públicas e 57,69% (15) alternaram entre públicas e particulares, em uma relação inversa com relação à outra turma.

Além disso, é evidente que o desempenho dos alunos das turmas também dependem de outras variáveis, algumas de difícil acesso para o pesquisador, ainda que fundamentais para a compreensão mais ampla do fenômeno educacional, caso da estrutura familiar, do círculo de amizades, entre outras, as quais são possíveis de serem investigadas.

No caso da turma B, alguns alunos que declararam ter estudado exclusivamente em escolas públicas não responderam os nomes das escolas pelas quais passaram. Ao questioná-los oralmente, após a aplicação do questionário, os motivos apontados foram insatisfação com o ensino público e, em um caso, vergonha por nunca ter frequentado uma escola particular.¹⁸⁴

Continuação dos estudos

Trabalho	3° A	3° B
Nunca trabalharam	47,05% (16 alunos)	61,53% (16 alunos)
Empregados	32,35% (11 alunos)	15,38% (4 alunos)
Desempregados	20,58% (7 alunos)	23,07% (6 alunos)

Todos os alunos do 3° B responderam que pretendem continuar seus estudos. A maioria (25) afirmou que fará isso por meio da realização da graduação (ensino superior), enquanto apenas um declarou que pretende seguir estudando por meio de um curso técnico na área de Design. No caso dos cursos de graduação, o mais citado foi o de Ciências da Computação (7 alunos), seguido de Direito (2), Publicidade e Propaganda (2), Engenharia Mecânica, Medicina, Jornalismo, Educação Física, Webdesigner, Teatro (Artes Cênicas), Fotografia, Química, Genética (Biologia), Letras e Biomedicina, todos com uma menção. Um aluno declarou, ainda, que pretende fazer pós-graduação.

Na turma A apenas um aluno declarou que não vai continuar seus estudos. Seis afirmaram que continuarão a estudar por meio de cursos técnicos e, entre os outros, as

¹⁸⁴ Ver Anexos 1 e 2, questão 7.

opções de cursos de nível superior mais citados (3 para cada) foram Administração e Ciências da Computação.

Condições de moradia

Famílias	3° A	3° B
5 membros	23,52% (8 alunos)	50% (13 alunos)
4 membros	38,23% (13 alunos)	19,23% (5 alunos)
3 membros	26,47% (9 alunos)	11,53% (3 alunos)

Em ambas as turmas a maioria dos alunos são membros de famílias compostas, em média, de 3 a 5 membros.

Na turma B, 50% (13) dos jovens vinham de famílias com 5 pessoas, 19,23% (5) de grupos familiares formados por 4 integrantes e 11,53% (3), de núcleos com 3 membros.

Na turma A predominaram as famílias com 4 pessoas (38,23%, 13), seguidas das com 3 integrantes (26,47%, 9) e de 5 (23,52%, 8), outro indicativo de um perfil socioeconômico ligeiramente melhor com relação ao da outra turma.

Há, ainda, um aluno da turma B que declarou não morar com os pais, condição também diagnosticada no caso de 2 alunos do 3° A.

Mas, o que mais chamou a atenção nesse quesito é alta predominância de jovens que moram apenas com a mãe: 23,52% (8) na A e 34,61% (9) na B. Quando se trata de jovens que moram apenas com o pai, não houve nenhuma ocorrência na B e duas na A (5,88%), o que mostra a importância das mães nos núcleos familiares.

Tipo de moradia	3° A	3° B
Casas	52,94% (18 alunos)	76,92% (20 alunos)
Apartamentos	47,05% (16 alunos)	23,07% (6 alunos)

Com relação ao tipo de moradia, em ambas as turmas predominaram as casas – 52,94% (18), no caso da A, e 76,92% (20), no caso da B.

Os apartamentos foram citados como moradia por 16 estudantes da turma A (47,05%) e por 6 alunos (23,07%), no caso da B.

Tipo de construção	3° A	3° B
Alvenaria	100% (34 alunos)	92,31% (24 alunos)
Madeira	--	7,69% (2 alunos)

Na turma A todos os alunos afirmaram morar em casas de alvenaria, enquanto na B dois alunos (7,69%) declaram morar em habitações de madeira, o que nos levaria a concluir que moram em favelas – apesar de também existirem habitações de alvenaria nestes locais. Entretanto, um deles afirmou morar em apartamento, o que significa que, provavelmente, ele pode não ter entendido a questão.

De fato, no dia da aplicação do questionário, seis alunos da turma B me perguntaram o que significava a palavra “alvenaria”, daí a possibilidade dele não ter compreendido. Além disso, confesso que a alta frequência da dúvida me deixou um pouco assustado, pois a palavra soa estranha para alguns deles.

Residências	3° A	3° B
Próprias	79,41% (27 alunos)	80,76% (21 alunos)
Alugadas	20,58% (7 alunos)	19,23% (5 alunos)

Os índices de residências próprias e alugadas foram semelhantes em ambas as turmas.

Residências	3° A	3° B
Mais de 6 cômodos	52,94% (18 alunos)	34,61% (9 alunos)
Até 6 cômodos	29,41% (10 alunos)	15,38% (4 alunos)
Até 5 cômodos	11,76% (4 alunos)	30,76% (8 alunos)

Mas é na quantidade de cômodos que reside uma diferença que mostra que as residências dos alunos da turma A provavelmente são de um padrão mais elevado. Enquanto parte dos alunos desta turma 52,94% (18) declararam morar em construções com mais de 6 cômodos ou com até 6 (29,41%, 10), na B foram 34,61% (9) para mais de 6 e 15,38% (4) para até 6. Nesta turma, 30,76% (8) alunos declararam morar em residências de até 5 cômodos enquanto na A foram apenas 11,76% (4).

Bairros	3° A	3° B
Bairro da escola	17,64% (6 alunos)	11,53% (3 alunos)

Outros bairros	82,35% (28 alunos)	88,46% (23 alunos)
----------------	--------------------	--------------------

Como relatado pelos professores, pela diretora e por alguns funcionários com os quais conversamos, a grande maioria dos alunos, de ambas as turmas e, portanto, de toda a Escola, moravam em outros bairros: 88,46% (23) no caso da turma B, e 82,35% (28) da A.

Os moradores da Lapa, bairro onde fica a Escola, não chegam a um quinto: 17,64% (6) na A e 11,53% (3) na B.

Em ambas as turmas, Pirituba é o bairro de onde provinha a maior parte dos alunos – 9 (34,61%), na B, e 7 (20,58%), na A –, provavelmente em função da proximidade – basta atravessar a Marginal Tietê para chegar à Lapa – e das várias opções de acesso (há muitas linhas de ônibus) que ligam os dois bairros.

Mas surgiram surpresas: uma aluna, moradora do Mandaqui (Zona Norte); outra, moradora do Rio Pequeno (distrito do Butantã); um aluno do Jardim Esther Iolanda (também no Butantã), dois do município de Osasco e um do município de Barueri. Todos da turma A.

Na B, três alunos residiam em Osasco e um na Vila São Francisco (Butantã).

Tempo no bairro	3° A	3° B
Há mais de 10 anos	50% (17 alunos)	53,84% (14 alunos)
De 5 a 10 anos	29,41% (10 alunos)	23,07% (6 alunos)

Outro dado interessante é que a maioria dos alunos declarou morar no mesmo bairro há mais de 10 anos – 53,84% (14) na B e 50% (17) na A –, ou de 5 a 10 anos – 23,07% (6) na B e 29,41% (10) na A. Esta informação, aliada ao alto índice de residências próprias, mostra que a maioria dos alunos são provenientes de famílias que habitam a cidade há bastante tempo.

Esta conclusão também encontra respaldo nas respostas dos alunos sobre o motivo de morarem em seus bairros. Em ambas as turmas, a maioria respondeu porque a família já morava – 50% (17), na A e 69,23% (18), na B.

Tanto na A (94,11%, 32) como na B (84,61%, 22), quase todos manifestaram gostar de morar em seus bairros. O motivo mais apontado: “calmo/bom de morar” – 58,82% (20), na A, e 46,15% (12), na B.

Um dado relacionado ao anterior é que a maioria respondeu se sentir segura em seus bairros: 88,23% (30), na A, e 80,76% (21), na B.

No caso do bairro da Escola, a maioria também se sente segura: 85,29% (29), da A, e 76,92% (20), da B.

Com relação, ainda, ao bairro da Escola, quase todos também afirmaram gostar – 97,05% (33), da A, e 92,3% (24), da B.

“Calmo/bom” foi, novamente, o motivo mais apontado: 50% (13), na B, e 47,05% (16), na A.

O segundo motivo mais apontado pelos alunos foi a “facilidade de acesso”: 30,76% (8), na B, e 23,52% (8), na A.

Sobre os problemas do bairro, os mais apontados foram: pela A, favelas (4), poucas opções de lazer (4) e trânsito (3); pela B, problemas de infra-estrutura (5), assaltos/violência (3) e poucas opções de lazer (3). Em ambas, 5 estudantes responderam que seus bairros não têm problemas.

Opções de lazer

A maioria respondeu ter opções de lazer em seus bairros: 88,23% (30) na A e 84,61% (22) na B.

Mas poucos alunos responderam se havia “poucas” ou “muitas” opções em seus bairros. Entre os que responderam, predominou a resposta “poucas”: 42,3% (11) na B e 29,41% (10) na A.

Em ambas, as opções de lazer mais citadas foram, nesta ordem: parques, shoppings centers e clubes/centros, na A; e parques, clubes/centros e shoppings centers, na B.

Sobre as práticas de lazer mais frequentes, as cinco primeiras foram as mesmas, em ambas as turmas: ir ao shopping center, assistir a televisão, sair com os amigos, ler e ir ao cinema foram as mais preferidas da turma B. No caso da turma A, houve alteração na ordem das preferências: assistir a televisão, seguida por ir ao cinema, sair com os amigos, ir ao shopping center e ler.

A sexta opção mais frequente de lazer para os alunos das duas turmas foi a prática de esportes, com predomínio do futebol.

Entre os que assinalaram a opção “outros”, o lazer preferido era jogar videogame e ficar na internet.

História de bairros

Bairro onde mora	3° A	3° B
Conhece	23,52% (8 alunos)	30,76% (8 alunos)
Não conhece	76,47% (26 alunos)	69,23% (18 alunos)

Quando questionamos os alunos se eles conheciam a história de seus bairros, predominaram as respostas negativas: 76,47% (26) na A e 69,23% (18) na B. Cabe dizer que esta turma teve o maior índice de respostas afirmativas, 30,76% (8), para 23,52% (8) na A.

Bairro da Escola	3° A	3° B
Conhece	8,82% (3 alunos)	3,84% (1 aluno)
Não conhece	91,17% (31 alunos)	96,15% (25 alunos)

O mesmo questionamento, só que referente à história do bairro da escola, obteve índices de respostas negativas maiores: 96,15% (25) na B para 91,17% (31) na A.

Ambos os resultados mostram que, apesar dos cursos e outras iniciativas de formação continuada para professores que defendem o uso da história local como estratégia para ensinar temas mais abrangentes da História, estas práticas ainda estão muito distantes do cotidiano da sala de aula.

O motivo de estudar na Escola

Três motivos mais apontados	3° A	3° B
Qualidade do ensino	51,85% (28 alunos)	57,14% (16 alunos)
Indicação de amigos	20,37% (11 alunos)	21,42% (6 alunos)
Facilidade de acesso	14,81% (8 alunos)	10,71% (3 alunos)

Perguntamos para os alunos o motivo por terem vindo estudar na Escola. A resposta mais freqüente foi “por causa da qualidade do ensino oferecido” – 57,14% (16) na B e

51,85% (28) na A –, seguida por “indicação de amigos” – 21,42% (6) na B e 20,37% (11) na A – e “facilidade de acesso” – 10,71% (3) na B e 14,81% (8) na A.

Quando o motivo foi a “indicação de amigos” há, também, nestas respostas, como pano de fundo, a questão da qualidade, pois, na maior parte das vezes, seguimos indicações por confiar nas fontes das mesmas, quase como uma garantia para a qualidade que desejamos encontrar. Este motivo somado ao primeiro coincide com as informações dadas nas entrevistas da diretora e dos professores.

E a “facilidade de acesso” reforça nossa hipótese para explicar porque Pirituba, que fica próximo à Lapa, é o bairro onde residiam a maior parte dos alunos. Ou seja, apesar da qualidade da Escola ser importante, a facilidade do acesso ou a relativa proximidade do bairro onde moram também teve peso fundamental em sua escolha, sendo difícil dissociar a ambos os fatores como causa ou motivo.

Visões sobre a mídia

A maioria dos alunos afirmou ter assistido às notícias de seus bairros na televisão – 76,92% (20) na B, 70,58% (18) na A –, sendo que as mesmas foram classificadas como:

Notícias sobre seus bairros	3º A	3º B
Positivas	38,23% (13 alunos)	42,3% (11 alunos)
Negativas	23,52% (8 alunos)	34,61% (9 alunos)
Mais ou menos (negativas e positivas)	17,64% (6 alunos)	7,69% (2 alunos)
Não responderam	20,58% (7 alunos)	15,38% (4 alunos)

O que chamou a atenção foi o alto índice de alunos que não responderam se as notícias eram positivas, negativas ou mais ou menos: 20,58% (7) na A e 15,38% (4) na B.

Índices semelhantes foram obtidos quando perguntamos: “Você concorda com o que foi passado na notícia?” – 20,58% (7) não responderam a questão na A e 26,92% (7) na B. Isso pode significar que estes alunos tiveram dificuldade para formar opinião ou, simplesmente, não se lembravam do conteúdo das notícias. Mas a maioria respondeu sim – 70,58% (24) na A e 73,97% (19) na B e apontaram como motivo o fato das notícias serem verdade/realidade.

Ao perguntarmos se os alunos confiavam nas informações transmitidas pelos meios de comunicação, obtivemos uma resposta aparentemente contraditória com a resposta dada anteriormente. No 3º A, 52,94% responderam que não enquanto no B foram 46,15% (12).

Inicialmente imaginamos que isso pudesse estar atrelado ao fato de que as notícias sobre os bairros onde os alunos moravam são facilmente averiguáveis, o que pode gerar mais confiabilidade no trabalho da imprensa.

Entretanto, como uma boa parte das respostas aos questionários sobre representações indicam uma significativa quantidade de alunos, a qual considera que a trama da série *A Muralha* pode ou deve ser verdade pelo fato de serem “retratadas por imagens”, percebemos que a resposta anterior se referia ao trabalho jornalístico exclusivamente.

Imediatamente lembramos do posicionamento contrário à Rede Globo, do professor Eduardo, bem como em diversas experiências profissionais onde nos deparamos com colegas que defendiam a idéia de que, no trabalho da imprensa quase tudo é manipulado.

Claro que não podemos afirmar que este posicionamento é fator exclusivo de muitos jovens verem a cobertura noticiosa com reservas, mas, é possível que esta visão, ao ser transmitida em sala de aula, contribua significativamente.

Acreditamos que esta questão poderia gerar outro estudo sobre as representações dos jovens e de outras parcelas da população sobre os diferentes tipos de cobertura jornalística na mídia – televisiva, radiofônica e escrita impressa e eletrônica (internet) –, o que não exclui estudos sobre as representações de outros produtos midiáticos (filmes, documentários, programas, séries, novelas, entre outros).

A questão 40 se dedicou a descobrir as preferências televisivas dos alunos, os quais tiveram que atribuir notas de 0 a 10 para diversos itens de uma lista, com a possibilidade de incluir outros.¹⁸⁵ A partir da soma destas notas chegamos aos resultados, que reforçam a necessidade de um estudo específico sobre as representações da população sobre a mídia ou, pelos menos, setores específicos da produção midiática.

Em ambas as turmas os quatro tipos de programas preferidos foram os mesmos. A diferença está na ordem de preferência. Na A: filmes (285), telejornais (237,5), música (215) e séries (208). E na B: filmes (218), séries (180), música (174) e telejornais (150).

¹⁸⁵ Veja a lista completa nas questões de número 40 dos Anexos 1 e 2.

O fato das séries terem surgido entre os programas de maior apelo entre os alunos nos animou a continuar o trabalho, que foi constituído pela aplicação das imagens e dos questionários sobre representações.

Além disso, os telejornais aparecem como uma das preferências entre os alunos das duas turmas, o que reforça nossa hipótese da transmissão da idéia de manipulação. Acostumados a ouvir na escola, em determinadas aulas, esta representação, ainda que não concordem ou tenham visões distintas, em situações como aplicações de questionários e realização de entrevistas, é comum que alguns entrevistados dêem respostas as quais imagina que seu interlocutor espera, evitando o conflito ou imbuído da noção de que precisa “acertar” – uma preocupação constantemente observada entre muitos alunos durante a aplicação dos questionários e externada com perguntas do tipo: “Está certo?”; “Qual é nome dele mesmo?” (se referindo a algum personagem da série). E afirmações: “É chato errar.”; “Respondi isso, mas pode não ser bem isso”.

Mais interessante ainda foi quando perguntamos os nomes dos programas de televisão dos quais eles mais gostam. Ao invés de coincidir as respostas, como na questão anterior, o *Jornal Nacional* apareceu como o mais citado na turma A (7). E na B, em segundo, com 5 menções.

Como a questão anterior envolvia a atribuição de notas, significa que eles podem achar filmes melhores que os telejornais, no caso da A, ou filmes, séries e programas de música superiores à qualidade dos telejornais, no caso da B. Mas isso não se traduz em frequência de audiência. A questão anterior deve, portanto, ser compreendida como uma crítica à qualidade da programação, uma eleição dos melhores e piores da televisão brasileira.

A questão 42 também envolve a qualidade da programação, de maneira específica dos telejornais. Mas, além disso, por ser mais fechada, as respostas provavelmente refletem hábitos da família, ou seja, os alunos assistirem a determinados telejornais pelo fato de seus pais ou outros moradores da residência, adultos, sintonizarem no mesmo.

Em ambas as turmas, os telejornais preferidos foram *Jornal Nacional* – 21 na A e 17 na B – e *SPTV* – 12 na A e 5 na B. Em terceiro, na A, ficou o *Jornal da Globo* (10) e na B, o *Jornal da Record* (4).

No caso dos filmes preferidos, a trilogias *Piratas do Caribe* (5) ficou em primeiro lugar entre os alunos do 3º A, seguida pela série *Harry Potter* (4) e por *Titanic* (4).

Entre o 3º B o que recebeu mais menções foi *Efeito Borboleta* (4), *Espíritos* 1(3) e *Forrest Gump* (3).

Na turma A, quatro alunos justificaram suas escolhas por meio de referências à História como motivo:

“*Cinema Paradiso: pois mostra a história do cinema. Os Irmãos Grimm: história de vida desses irmãos.*” Neste caso, é atribuída à História a causa para o aluno ter gostado destes filmes, ambos obras ficcionais.

“*Porque me ajudou a entender melhor aquele período.*” Se refere à melhor compreensão de um período histórico a partir de um filme, no caso *Olga*.

“*Pelo romance e também pela história do navio.*” (*Titanic*)

“Ele fala sobre a Ditadura de 64, um assunto que me interessa muito. O filme é maravilhoso.” (*Batismo de sangue*)¹⁸⁶

Um aluno da B também se referiu à História para justificar sua preferência. “*Gladiador. Mostra a história de Roma que eu admiro.*”¹⁸⁷

Renda familiar

As faixas de renda mais apontadas na pesquisa foram, por ordem decrescente:

Renda familiar	3º A	3º B
De R\$ 1.000,01 a R\$ 2.000	29,41% (10 alunos)	26,92% (7 alunos)
R\$ 2.000,01 a R\$ 3.500	29,41% (10 alunos)	19,23% (5 alunos)
R\$ 3.500,01 a R\$ 5.000	11,76% (4 alunos)	19,23% (5 alunos)
De R\$ 500,01 a R\$ 1.000	14,7% (5 alunos)	15,38% (4 alunos)
Acima de R\$ 5.000	8,82% (3 alunos)	7,69% (2 alunos)
Até R\$ 350,00	2,94% (1 aluno)	3,84% (1 aluno)
De R\$ 350,01 a R\$ 500	2,94% (1 aluno)	--

¹⁸⁶ Ver respostas para a questão 43 no Anexo 2.

¹⁸⁷ Ver respostas para a questão 43 no Anexo 1.

A predominância das faixas que variam de R\$ 1.000,01 a R\$ 5.000 também mostra, assim como a quantidade de membros de cada família, descrita anteriormente, que a maioria dos alunos vem de famílias de classe média.

Pelos números é possível dizer que as turmas possuem perfis de renda bastante semelhantes. Mas o problema está na renda *per capita*, pois as famílias da turma B possuem mais indivíduos que as da turma A, o que diminui sua renda e capacidade de consumo.

Conforto, consumo e poder aquisitivo

Pedimos aos alunos para listarem a quantidade de bens de consumo (automóveis, celulares, aparelhos de televisão, geladeiras, entre outros) ¹⁸⁸ de suas famílias.

Os alunos da turma B vêm, principalmente, de lares com 13 itens da lista (4), seguidos pelos de 15, com 3 casos. Além disso, 9 famílias não possuem automóvel (34,61%).

O maior parcela de alunos da A são oriundos de lares com uma média de 21 itens (5), seguidos pelas residências com 19 itens. Outra evidência do melhor poder aquisitivo dos alunos dessa turma – com possíveis reflexos em seus níveis de aprendizagem, destacados por todos os profissionais com os quais convivemos ao longo das observações (pelas quais também pudemos perceber este fato) – é que 8 famílias não possuíam automóveis (23,52%).

Dado seu alto valor agregado, entre os bens de consumo o automóvel é o mais significativo quanto à capacidade de consumo de uma família.

Além da pesquisa ter evidenciado a relação entre desempenho escolar e renda, por meio dela também é perceptível que o hábito de separar os melhores alunos na turma A e, assim, sucessivamente, se mantém nesta Escola.

¹⁸⁸ A lista completa dos bens de consumo está disponível nas questões de número 38 dos Anexos 1 e 2.

As mães estudaram mais

Quando analisamos os dados referentes à escolaridade dos pais dos alunos do 3º B, percebemos entre as mães uma maior quantidade de portadores do título de nível superior: 11 mães são formadas (42,3%), enquanto 5 pais (19,23%) possuem esta condição.

A formação superior mais comum entre os pais é a de engenheiro (2). E um pai, médico especializado em pediatria.

Entre as mães predominou pedagogia (3) e biologia (2).

Quando vamos para o ensino médio completo, os pais lideraram: 9 (34,61%) para 26,92%, resultados que refletem o fato de haver mais mães que continuaram seus estudos, até chegar ao nível superior.

Além das já citadas, as profissões mais comuns entre os pais do 3º B foram, nesta ordem: comerciante (3) e motorista (2). Havia, também, 1 jornalista e 1 designer, 3 aposentados, 3 desempregados e 1 falecido. Entre as mães: professora (3), dona-de-casa (3), empregada doméstica (3) e vendedora (2), além de 3 aposentadas e 1 desempregada.

No caso do 3º A, 4 pais (11,76%) possuem formação superior, mesmo índice atingido pelas mães. Estamos considerando aqui o total de indivíduos, pois, se considerássemos a quantidade de cursos superiores de cada gênero, os pais teriam, nesta turma, ligeira vantagem, graças a um deles, que fez duas graduações: jornalismo e administração. Ou seja, se tivéssemos levado em consideração o total de diplomas de cada grupo, o dos pais teriam 5 (14,7%).

Mas, quando analisamos os números do ensino médio completo, percebemos que as mães dos alunos desta turma também estudaram mais que os pais. São 18 (52,94%) para 13 (38,23%).

Entre os pais do 3º A, as profissões mais frequentes foram: motorista (3), mecânico (2), autônomo (2) e taxista (2). Desempregados eram 2 e aposentado, 1. Entre as mães: assistente administrativa (2), vendedora (2), dona-de-casa (2), além de 1 aposentada e 8 desempregadas – um aluno considerou a mãe dona-de-casa e a classificou como desempregada enquanto os outros consideraram esta situação como profissão.¹⁸⁹

¹⁸⁹ Os dados referentes a outros níveis de escolaridade estão disponíveis nos Anexos 1 e 2.

Religião

Religiões mais citadas	3º A	3º B
Católicos	47,05% (16 alunos)	46,15% (12 alunos)
Espíritas	23,52% (8 alunos)	15,38% (4 alunos)
Evangélicos	14,7% (5 alunos)	7,69% (2 alunos)

Em ambas as turmas predominaram os católicos: 47,05% (16) na A e 46,15% (12) na B.

A surpresa foi que a segunda religião mais citada foi a espírita e não as evangélicas. No 3º A, 23,52% (8) se declararam espíritas e 14,7% (5), evangélicos, enquanto no 3º B, 15,38% (4) eram espíritas e 7,69% (2), evangélicos. O restante declarou não ter nenhuma religião.

O fato de haver mais espíritas também evidencia, junto com os dados relativos à renda familiar, a presença, em ambas as turmas, de uma grande parcela de alunos oriundos de classe média.

Pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁹⁰, entre os anos de 2002 e 2003, comprova que as famílias que são chefiadas por uma pessoa que segue o espiritismo têm maior rendimento médio mensal (R\$ 3.796) do que as mantidas por evangélicos (R\$ 1.271). Além disso, a pesquisa mostra que, normalmente, os espíritas são mais escolarizados e formam famílias com menor número de indivíduos.

No caso dos católicos, o levantamento mostrou que sua renda mensal, de R\$ 1.790, também é superior a dos evangélicos.

Música

Para medirmos as preferências musicais dos estudantes, solicitamos que eles atribuíssem notas de 0 a 10 para diferentes estilos, além de incluir outros que não estivessem na lista. O resultado foi obtido a partir da soma das notas.

¹⁹⁰ Pesquisa de Orçamentos Familiares (POF) 2002-2003. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em ambas as turmas predominou o rock (258, na A, e 139, na B), seguido pela música tecno-eletrônica (249, na A, para 129, na B). Em terceiro, os alunos da A preferem MPB (193) e os da B, samba (114).

Participação em grupos sociais

Na turma A, os grupos de igreja (5) foram os mais freqüentados pelos jovens, seguidos das bandas/grupos musicais (3), prática esportiva (2), ongs (2), sociedade amigos do bairro (1), trabalho (1), curso de técnicos de computador (1) e grupo de estudos de um cursinho voluntário pré-vestibular (1). Mas a maioria não respondeu à questão (55,88%, 19), o que mostra que sua participação em grupos sociais é restrita à família e a escola.

Na B, predominaram os grupos de práticas esportivas (5), ongs (3), grupos de igreja (2), bandas/grupos musicais (1), corais (1), teatro (1) e de curso (1). Nessa turma, 3 alunos (11,53%) declararam não participar de nenhum grupo e 10 (38,46%) não responderam à questão. Se somarmos os que declararam não participar de nenhum grupo aos que não responderam (e, portanto, também não participam), atingimos o índice de 59,99% (13 alunos), superior ao da outra turma.

Sobre os sonhos

Nas duas turmas, o principal sonho dos alunos é ter uma família e casar: 9 na A e 6 citações na B, que também elegeu como principal sonho “viajar pelo mundo” (6).

Ter uma profissão agradável, ser bem sucedido profissionalmente (8) foi o segundo sonho mais votado na turma A, enquanto este mesmo desejo ficou em terceiro na B, com 4 menções, ao lado de “ser feliz”, o qual aparece apenas em quinto na A (3).

O terceiro desejo mais votado na A foi “possuir bens materiais/dinheiro” (6), enquanto na B “ter filhos” e “ter minha casa” ficaram na mesma posição (3º), com 3 votos cada.

A região da Escola

A seguir, descrevemos alguns indicadores econômicos obtidos pela Fundação Sistemas Estadual de Análise de Dados (Seade) por meio de pesquisas desenvolvidas a partir de dados enviados por Subprefeituras e Distritos da cidade de São Paulo entre os anos de 2002 e 2004.¹⁹¹

Assim, buscamos traçar o perfil do local onde fica a Escola, suas adjacências e outras regiões onde moram seus alunos, mesmo as mais distantes, buscando nexos, relações entre as respostas dadas ao questionário social pelos alunos e os ambientes nos quais vivem.

A região administrada pela Subprefeitura da Lapa engloba os bairros e distritos da Lapa, Alto da Lapa (onde fica a Escola), Barra Funda, Vila Hamburguesa, Vila Leopoldina, Vila dos Remédios, Jaguará, Jaguaré, Perdizes, Água Branca, Vila Romana e Pompéia.

Apesar de sua proximidade geográfica, alguns bairros possuem realidades socioeconômicas bastante distintas de seus vizinhos, caso, por exemplo, da Vila Leopoldina, alvo de grande expansão imobiliária caracterizada por lançamentos de alto padrão, e Vila dos Remédios ou Jaguará, bairros com índices de desenvolvimento menores. Assim, apresentaremos os dados por Subprefeituras, dando uma dimensão localizada, apesar de, em alguns itens, haver diferenças bairro a bairro.

1 – Atividades econômicas¹⁹²

Indústria: 9,7%

Construção civil: 5,8%

Comércio: 8,8%

Serviços: 5,7%

Total geral (referente à soma de todos os setores): 6,7%

O último dado representa parcela importante da economia paulistana e mostra que esta é uma das regiões mais ricas da cidade, com base ainda na indústria e no comércio,

¹⁹¹ Mais informações podem ser obtidas no site da Fundação Sistemas Estadual de Análise de Dados (Seade): www.seade.gov.br.

¹⁹² As atividades econômicas foram medidas pela Seade por meio da distribuição da massa salarial dos empregos formais. Cada porcentagem representa parte de 100%, o qual se refere a toda cidade de São Paulo. Os dados são de 2002.

ainda que em transição para uma região mais residencial, como mostra o alto índice atingido pela construção civil.

2 – Densidade demográfica: 6.563,1 habitantes por quilômetro quadrado. ¹⁹³

3 – População ¹⁹⁴

De 0 a 9 anos: 28.557

De 10 a 17 anos: 24.928

De 18 a 24 anos: 29.607

De 25 a 59 anos: 134.984

De 60 anos e mais: 45.105

Total: 263.181

Os números mostram a pequena quantidade de jovens da região em idade escolar, o que também deve ter relação com o fato da Escola ter poucas matrículas de alunos destes bairros, conforme descrito anteriormente.

4 – Índice de vulnerabilidade juvenil: ¹⁹⁵ varia de baixo para médio (Jaguara e Jaguaré).

Isto explica as respostas positivas dos alunos que moram nesta região sobre seus bairros, principalmente na questão que pedimos para eles apontar os problemas e obtivemos como resposta mais freqüente “nenhum/nada”.

5 – Equipamentos culturais ¹⁹⁶

Salas de cinema: 10

Salas de teatro: 9

Casas de cultura: 1

Centros culturais: 4

Museus: 5

Espaços e oficinas culturais: 2

¹⁹³ Dados sobre densidade demográfica são do ano de 2004.

¹⁹⁴ Dados de 2004.

¹⁹⁵ Dados sobre o índice de vulnerabilidade juvenil dos bairros/distritos de São Paulo são do ano de 2004. Criado pela Fundação Seade, é calculado a partir da identificação dos fatores socioeconômicos (renda, por exemplo) e demográficos potencialmente capazes de afetar a vida dos adolescentes e jovens residentes dos distritos da capital. O índice varia em uma escala de 0 a 100 pontos, em que o zero representa o distrito com a menor vulnerabilidade e o 100 a maior. Há cinco categorias: até 21, vulnerabilidade muito baixa; de 22 a 38, baixa vulnerabilidade; de 39 a 52, média vulnerabilidade; de 53 a 65, alta vulnerabilidade; e mais de 65, vulnerabilidade muito alta.

¹⁹⁶ As informações foram extraídas de pesquisa realizada pela Fundação Seade em 2002.

Este dado também mostra o desenvolvimento socioeconômico da região.

O entorno

Pirituba

A Subprefeitura de Pirituba administra este distrito, mais o Parque São Domingos e o Jaraguá (bairro onde há o famoso Pico de mesmo nome). Trata-se da região, conforme informado anteriormente, de onde provém a maior parte dos alunos da Escola.

1 – Atividades econômicas

Indústria: 6,2%

Construção civil: 4%

Comércio: 2,3%

Serviços: 1,9%

Total geral (referente à soma de todos os setores): 2,7%

Apesar de sua importância econômica ser bem menor que a da região da Lapa, Pirituba e arredores formam uma área ainda bastante industrializada, mas com um importante fenômeno de adensamento populacional mostrado pelo desempenho da construção civil.

2 – Densidade demográfica: 7.552,5 habitantes por quilômetro quadrado.

3 – População

De 0 a 9 anos: 71.142

De 10 a 17 anos: 53.989

De 18 a 24 anos: 50.738

De 25 a 59 anos: 202.413

De 60 anos e mais: 34.838

Total: 413.120

Esta região possui o dobro de jovens em idade escolar com relação ao Distrito da Lapa, o que, com certeza, contribui para a maior quantidade de matrículas de alunos desta região na Escola.

4 – Índice de vulnerabilidade juvenil: de médio a alto.

5 – Equipamentos culturais

Salas de cinema: 0

Salas de teatro: 0

Casas de cultura: 0

Centros culturais: 0

Museus: 0

Espaços e oficinas culturais: 0

Estes dados explicam porque estes jovens apontaram diversos problemas para seus bairros, como falta de lazer, problemas de infra-estrutura, segurança, entre outros.

Freguesia do Ó/Brasilândia

A Subprefeitura da Freguesia do Ó/Brasilândia inclui os dois bairros homônimos e também fica muito próximo geograficamente da Lapa. Apesar disto, não há uma quantidade significativa de alunos que moram nestas localidades, provavelmente por haver menos opções de transporte ou as famílias não terem condições financeiras de bancar o custo diário do deslocamento de seus filhos.

1 – Atividades econômicas

Indústria: 0,9%

Construção civil: 0,7%

Comércio: 0,8%

Serviços: 0,2%

Total geral (referente à soma de todos os setores): 0,4%

2 – Densidade demográfica: 12.775,8 habitantes por quilômetro quadrado.

3 – População

De 0 a 9 anos: 75.773

De 10 a 17 anos: 53.614

De 18 a 24 anos: 50.574

De 25 a 59 anos: 188.461

De 60 anos e mais: 34.015

Total: 402.437

4 – Índice de vulnerabilidade juvenil: de médio a muito alto.

5 – Equipamentos culturais

Salas de cinema: 0

Salas de teatro: 0

Casas de cultura: 1

Centros culturais: 0

Museus: 0

Espaços e oficinas culturais: 0

O bairro da Vila Brasilândia é um dos mais violentos de São Paulo, com sérios problemas relativos ao tráfico de drogas, falta de opções de lazer, entre outros, o que explica o resultado.

Além disso, cabe lembrar que a Freguesia do Ó é um dos bairros mais antigos de São Paulo e, estranhamente, um dos menos desenvolvidos, fato que também poderia gerar um estudo.

Pinheiros

A Subprefeitura de Pinheiros reúne Alto de Pinheiros, Pinheiros, Jardim Paulista e Itaim Bibi. Apesar de ser geograficamente próximo à Lapa, apenas uma aluna declarou morar nesta região, onde há boas escolas (particulares e públicas) e, também, pequena parcela de jovens em idade escolar.

1 – Atividades econômicas

Indústria: 9,1%

Construção civil: 20,9%

Comércio: 11,1%

Serviços: 9,1%

Total geral (referente à soma de todos os setores): 9,7%

2 – Densidade demográfica: 8.009,3 habitantes por quilômetro quadrado.

3 – População

De 0 a 9 anos: 20.007

De 10 a 17 anos: 18.895

De 18 a 24 anos: 27.289

De 25 a 59 anos: 135.563
De 60 anos e mais: 52.141
Total: 253.895
4 – Índice de vulnerabilidade juvenil: baixo.
5 – Equipamentos culturais
Salas de cinema: 40
Salas de teatro: 14
Casas de cultura: 0
Centros culturais: 8
Museus: 8
Espaços e oficinas culturais: 7

Os mais distantes

Butantã

A Subprefeitura do Butantã reúne o Butantã, Morumbi, Raposo Tavares, Rio Pequeno, Vila São Francisco, Jardim Esther Iolanda e Vila Sônia.

1 – Atividades econômicas
Indústria: 3,2%
Construção civil: 6,2%
Comércio: 2,7%
Serviços: 2,3%
Total geral (referente à soma de todos os setores): 2,6%

O índice de 6,2% da construção civil mostra o perfil de crescimento residencial do Butantã e do seu entorno.

2 – Densidade demográfica: 6.730,2 habitantes por quilômetro quadrado.
3 – População
De 0 a 9 anos: 58.514
De 10 a 17 anos: 45.725
De 18 a 24 anos: 47.557

De 25 a 59 anos: 187.845

De 60 anos e mais: 37.926

Total: 377.567

A presença de alunos desta região pode ter relação com o fato de algumas linhas de ônibus que a atravessam passarem próximo à Escola.

4 – Índice de vulnerabilidade juvenil: de baixo a médio.

5 – Equipamentos culturais

Salas de cinema: 12

Salas de teatro: 2

Casas de cultura: 1

Centros culturais: 0

Museus: 20

Espaços e oficinas culturais: 2

Perus

A Subprefeitura de Perus administra os distritos de Anhanguera e Perus.

1 – Atividades econômicas

Indústria: 0,3%

Construção civil: 0,5%

Comércio: 0,3%

Serviços: 0,1%

Total geral (referente à soma de todos os setores): 0,2%

2 – Densidade demográfica: 2.302,7 habitantes por quilômetro quadrado.

Pouco habitado, explica o porquê do seu desempenho econômico ser baixo.

3 – População

De 0 a 9 anos: 28.850

De 10 a 17 anos: 18.322

De 18 a 24 anos: 16.112

De 25 a 59 anos: 61.778

De 60 anos e mais: 6.651

Total: 131.713

Em todas as regiões a maior parte da população se encontra entre os 25 e 59 anos, o que confirma o tão divulgado processo de envelhecimento da população brasileira.

4 – Índice de vulnerabilidade juvenil: de médio a muito alto.

Este resultado tem relação direta com a pequena atividade econômica da região, alto índice de moradias ilegais e poucas oportunidades para os jovens, contexto que conhecemos de forma muito próxima, pelo fato de termos trabalhado durante pouco mais de dois anos em uma escola municipal da região.

5 – Equipamentos culturais

Salas de cinema: 0

Salas de teatro: 0

Casas de cultura: 0

Centros culturais: 0

Museus: 0

Espaços e oficinas culturais: 0

Santana/Tucuruvi

A de Santana/Tucuruvi tem responsabilidade sobre Santana, Tucuruvi e Mandaqui, onde mora uma aluna.

1 – Atividades econômicas

Indústria: 1,2%

Construção civil: 1,2%

Comércio: 2,4%

Serviços: 1,7%

Total geral (referente à soma de todos os setores): 1,7%

2 – Densidade demográfica: 9.172,4 habitantes por quilômetro quadrado.

Colocamos os dados desta região, mas apenas uma aluna declarou morar no Mandaqui. Dada a distância, questionei o motivo dela ter optado por estudar na Lapa. A aluna contou que a opção ocorreu pelo fato dela vir de carona com sua mãe, que trabalha meio período em um órgão público da região.

3 – População

De 0 a 9 anos: 37.367

De 10 a 17 anos: 33.056

De 18 a 24 anos: 36.697

De 25 a 59 anos: 162.587

De 60 anos e mais: 48.575

Total: 318.282

4 – Índice de vulnerabilidade juvenil: de baixo a médio.

5 – Equipamentos culturais

Salas de cinema: 1

Salas de teatro: 2

Casas de cultura: 0

Centros culturais: 0

Museus: 5

Espaços e oficinas culturais: 0

Outros municípios

Osasco

Como em ambas as turmas havia alunos moradores de Osasco, buscamos dados referentes à realidade socioeconômica deste município.¹⁹⁷ Entretanto, com relação a alguns itens, como no caso dos equipamentos culturais, não há dados disponíveis.

Além disso, também não há, diferente do município de São Paulo, informações detalhadas, relativas aos bairros e distritos, mas apenas dados genéricos, o que nos impede de ter um quadro mais refinado da situação de moradia específica de cada um destes alunos. Trata-se, portanto, de um quadro mais amplo, do município que habitam, o qual fica próximo da Lapa, onde está localizada a Escola.

¹⁹⁷ Para obter informações relativas à realidade socioeconômica dos municípios paulistas, a Fundação Seade disponibiliza, em seu site, o Sistema de Informações dos Municípios Paulistas (IMP). Trata-se de um programa que gera quadros, mapas e gráficos a partir da seleção, pelo usuário, dos municípios, anos (de acordo com a disponibilidade) e dos itens a serem pesquisados (de seu interesse).

Na turma A um aluno declarou morar na Vila Nova Ayrosa, bairro de Osasco e, outro, na Vila Yara, também pertencente ao município. Na B, um informou morar no Jardim Marieta e dois declararam apenas morar no município, sem especificar o bairro.

1 – Atividades econômicas ¹⁹⁸

Indústria: 10,76%

Construção civil: 2,38%

Comércio: 48,16%

Serviços: 38,62%

Os dados mostram que Osasco vive, fundamentalmente dos setores comercial e de serviços.

2 – Densidade demográfica: 11.017 habitantes por quilômetro quadrado. ¹⁹⁹

A concentração populacional de Osasco perde apenas para a da Freguesia do Ó/Vila Brasilândia, sendo, portanto, uma das mais altas da Grande São Paulo.

3 – População ²⁰⁰

De 0 a 9 anos: 118.714

De 10 a 19 anos: 115.951

De 20 a 24 anos: 61.850

De 25 a 59 anos: 356.763

De 60 anos e mais: 62.166

Total: 715.444

Trata-se de um município com alta concentração de jovens e crianças, mas que também confirma o processo de envelhecimento da população brasileira, na medida em que a maior parte de seus habitantes (49,86%) está na faixa entre os 25 e 59 anos de idade.

4 – Índice de vulnerabilidade da população (em geral).

A classificação adotada para os municípios da Grande São Paulo é diferente da adotada para os distritos/bairros da Capital, onde foram consideradas regiões geográficas, suas condições socioeconômicas e de segurança e, além disso, a presença “mesclada” de

¹⁹⁸ Dados de 2006.

¹⁹⁹ Dados de 2008.

²⁰⁰ Dados de 2008. O censo populacional divide as pessoas por faixas etárias diferentes das que são utilizadas para o município de São Paulo.

grupos populacionais em diferentes situações de renda, educação e faixa etária, o que permitiu dimensionar o índice de vulnerabilidade juvenil.

No caso dos outros municípios, levou-se em consideração apenas a situação dos grupos (renda, educação e faixa etária) de forma genérica, sem situar a vulnerabilidade de acordo com a faixa etária. Sendo assim, foram adotadas seis categorias de grupo: 1, 2, 3, 4, 5 e 6.

A forma de classificar a vulnerabilidade também é ligeiramente diferente da adotada para o município de São Paulo.

A estimativa de que há muitos jovens e crianças nas famílias dos grupos 3 e 6 também não nos permite compreender o grau ou índice de vulnerabilidade juvenil, na medida em que o grupo 3 é considerado de vulnerabilidade baixa (30,42%) enquanto o grupo 6 é classificado como de vulnerabilidade muito alta (9,78%).

O grupo 1 (4,73%) não atingiu nenhuma vulnerabilidade; o 2 (20,1%) foi considerado de vulnerabilidade muito baixa; o 4 (33,3%), média vulnerabilidade; e o 5 (1,68%), vulnerabilidade alta.²⁰¹

5 – Equipamentos culturais: não há dados disponíveis.

²⁰¹ Dados de 2000. Grupo 1: Nenhuma Vulnerabilidade. Setores censitários em melhor situação socioeconômica (muito alta); os responsáveis pelo domicílio possuem os mais elevados níveis de renda e escolaridade. Apesar de o estágio das famílias no ciclo de vida não ser um definidor do grupo, seus responsáveis tendem a ser mais velhos; é menor a presença de crianças pequenas e de moradores nos domicílios, quando comparados com o conjunto do Estado. Grupo 2: Vulnerabilidade Muito Baixa. Setores censitários que se classificam em segundo lugar, no Estado, em termos da dimensão socioeconômica (média ou alta). Nessas áreas concentram-se, em média, as famílias mais velhas. Grupo 3: Vulnerabilidade Baixa. Setores censitários que se classificam nos níveis altos ou médios da dimensão socioeconômica; seu perfil demográfico caracteriza-se pela predominância de famílias jovens e adultas. Grupo 4: Vulnerabilidade Média. Setores que apresentam níveis médios na dimensão socioeconômica, encontrando-se em quarto lugar na escala em termos de renda e escolaridade do responsável pelo domicílio. Nesses setores concentram-se famílias jovens, isto é, com forte presença de chefes jovens (com menos de 30 anos) e de crianças pequenas. Grupo 5: Vulnerabilidade Alta. Setores censitários que possuem as piores condições na dimensão socioeconômica (baixa), situando-se entre os dois grupos em que os chefes de domicílios apresentam, em média, os níveis mais baixos de renda e escolaridade. Concentra famílias mais velhas, com menor presença de crianças pequenas. Grupo 6: Vulnerabilidade Muito Alta. O segundo dos dois piores grupos em termos da dimensão socioeconômica (baixa), com grande concentração de famílias jovens. A combinação entre chefes jovens, com baixos níveis de renda e de escolaridade e presença significativa de crianças pequenas permite inferir ser este o grupo de maior vulnerabilidade à pobreza. Classificação divulgada pela Fundação Seade.

Barueri

Um aluno da turma A declarou morar na Vila São Silvestre, bairro do município de Barueri. Por isso, também pesquisamos os dados socioeconômicos sobre este município.

As mesmas classificações e características das informações – dados genéricos sobre o município, diferenças nas faixas etárias usadas para dividir a população, falta de informações sobre equipamentos culturais e dados sobre a vulnerabilidade social – utilizadas para o município de Osasco, diferentes das categorias encontradas nos dados sobre São Paulo, também foram encontradas no caso de Barueri.

1 – Atividades econômicas²⁰²

Indústria: 13,72%

Construção civil: 4,6%%

Comércio: 34,51%

Serviços: 46,93%

Barueri também depende do comércio e serviços, apesar de possuir uma atividade industrial ligeiramente mais alta e sua construção civil ter o dobro de representatividade em sua economia quando comparado a Osasco.

2 – Densidade demográfica: 4.265,44 habitantes por quilômetro quadrado.²⁰³

Bem menos habitado que seus vizinhos, possui um índice de densidade inferior ao da região da Lapa, onde fica a Escola, apesar de ter problemas sociais e de moradia, como favelas, aliados à presença de grandes condomínios de luxo, como Alphaville e Tamboré.

3 – População²⁰⁴

De 0 a 9 anos: 53.666

De 10 a 19 anos: 47.685

De 20 a 24 anos: 25.270

De 25 a 59 anos: 131.629

De 60 anos e mais: 15.463

Total: 273.713

²⁰² Dados de 2006.

²⁰³ Dados de 2008.

²⁰⁴ Dados de 2008.

Também se caracteriza por ser um município com alta concentração de jovens e crianças, mas que, como todas as regiões analisadas, confirma o avanço do envelhecimento da população brasileira, pois 48,09% de seus habitantes possui entre 25 e 59 anos de idade.

4 – Índice de vulnerabilidade da população (em geral).

Grupo 1 (6,68): nenhuma vulnerabilidade.

Grupo 2 (1,02%): vulnerabilidade muito baixa.

Grupo 3 (18,51%): vulnerabilidade baixa.

Grupo 4 (64,18%): média vulnerabilidade.

Grupo 5 (0,13%): vulnerabilidade alta.

Grupo 6 (9,47%): vulnerabilidade muito alta.²⁰⁵

Neste caso também não conseguimos identificar o índice de vulnerabilidade juvenil.

5 – Equipamentos culturais: não há dados disponíveis.

²⁰⁵ Dados de 2000.

CAPÍTULO 3

REPRESENTAÇÕES E CONHECIMENTO HISTÓRICO: ATRIBUIÇÃO DE SENTIDOS E COTIDIANO

Antes da utilização das imagens da série *A Muralha*, aplicamos, em maio de 2008, um questionário composto por três questões, voltadas para a temática da colonização brasileira, com foco no bandeirismo.

A intenção foi verificar as representações prévias dos alunos sobre o período e os bandeirantes, como forma de identificar os conhecimentos adquiridos por estes jovens sobre o tema, ao longo de suas vidas. Mais do que isso, ao se depararem com os conteúdos das questões, buscamos descobrir as formas como as representações dos estudantes são articuladas para permitir a compreensão do que lhes é apresentado no cotidiano. Este processo ocorre por meio do estabelecimento de sentidos, feito através de aproximações, como parte da orientação humana prática no tempo, operação mental efetuada pela consciência histórica, tal como conceituada pelo filósofo alemão Jorn Rüsen.²⁰⁶

“(...) se entende como consciência histórica a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.”

207

Graças a esta etapa, ao analisarmos os resultados obtidos com a aplicação das imagens da série, foi possível detectar se as mesmas influenciaram ou não a compreensão dos alunos sobre o período e o tema, ou seja, se surgiram mudanças em suas representações ou nas formas de relacioná-las em sua busca pela compreensão dos fatos a partir do contato com as imagens televisivas, a partir da qual ocorre a construção do conhecimento histórico.

Para Napolitano, conhecer o que os estudantes pensam antes da execução, ou mesmo, da formulação de um projeto ou atividade que envolva imagens em movimento, em especial, as televisivas, é etapa fundamental para o sucesso deste tipo de trabalho educativo.

²⁰⁶ RÜSEN, Jörn. Op. cit., 2001, pp. 30 e 55.

²⁰⁷ RÜSEN, Jörn. Op. cit., 2001, pp. 57.

*“Examinar o espectro da cultura geral, midiática e televisual da classe, por meio de questionários, enquetes informais, jogos e discussões livres.”*²⁰⁸

Cada questão foi entregue em uma folha separada, como forma de diminuir a influência de um enunciado sobre outro nas relações feitas pelos estudantes, o que poderia facilitar suas respostas e, portanto, interferir nas relações espontâneas feitas pelos jovens para produzir suas explicações.

As narrativas revelaram diferentes formas de estabelecer relações entre as diversas representações mobilizadas pelos alunos para responder às questões, o que mostra as diferenças de consciência histórica de cada um, como suas representações individuais são interpretações desenvolvidas a partir de representações sociais coletivas, e a permeabilidade destas representações, as quais, ao serem associadas de diferentes maneiras, permitem aos seres humanos a produção dos seus conhecimentos.²⁰⁹

Segundo Rosalyn Ashby: *“Os professores têm que compreender que idéias é que os alunos transportam consigo para a sala de aulas para serem capazes de criar materiais de aprendizagem e oportunidades de ensino que sejam construídas com base nas idéias tácitas. (...) A avaliação diagnóstica deste tipo é uma parte necessária do processo de ensino-aprendizagem e a pesquisa pode ajudar os professores, facultando-lhes um quadro de idéias no que respeita ao tipo de idéias que podem encontrar nos seus alunos.”*²¹⁰

Muitas de nossas representações são provisórias e, por isso mesmo, nos permitem produzir conhecimentos. Trata-se, portanto, de um fenômeno ditado pela consciência, a qual estrutura nosso pensamento lógico e, a partir dele, diferentes formas de conhecimento, incluindo a ciência.

Entre as diversas formas de consciência, a histórica permite aos seres humanos se situarem no tempo e no espaço, condição fundamental para o estabelecimento de formas de agir, de pensar historicamente (incluindo a ciência da História) e, portanto, de produzir conhecimento histórico.

“A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. (O

²⁰⁸ NAPOLITANO, Marcos. Op. cit., 2008, pp. 54.

²⁰⁹ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 199 e 200.

termo 'vida' designa, obviamente, mais do que o mero processo biológico, mas sempre também – no sentido mais amplo da expressão – um processo social.) Para essa forma de consciência, é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções do tempo e estas com aquelas. Essa operação pode ser descrita como 'orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo'. Ela consiste na articulação de experiências e intenções com respeito ao tempo (poder-se-ia mesmo falar de tempo externo e tempo interno): o homem organiza as intenções determinantes de seu agir de maneira que elas não sejam levadas ao absurdo no decurso do tempo. A consciência histórica é o trabalho intelectual realizado pelo homem para tornar suas intenções de agir conformes com a experiência do tempo. Esse trabalho é efetuado na forma de interpretações das experiências do tempo. Estas são interpretadas em função do que se tenciona para além das condições e circunstâncias dadas da vida.”²¹¹

A primeira questão foi elaborada a partir de um trecho do *Hino do Estado de São Paulo*, também conhecido por seu nome original: *Hino dos Bandeirantes*. Trata-se de um poema de Guilherme de Almeida (1890-1969), instituído pela lei nº 337, de 10 de julho de 1974, como letra do hino oficial paulista.

A partir da leitura do trecho, os estudantes foram questionados sobre quem e a que o texto se refere. Além de se referir à atuação dos bandeirantes no processo de colonização de São Paulo e desbravamento de outras regiões do Brasil, o poema valoriza o trabalho, a coragem e a determinação como valores identitários fundamentais dos bandeirantes e de seus descendentes, os paulistas, desde os primórdios da colonização até o período contemporâneo, marcado pela construção de uma grande cidade: São Paulo.

A segunda questão foi estruturada a partir de uma fotografia da estátua erigida na avenida Santo Amaro, cidade de São Paulo, em homenagem ao bandeirante Manuel da Borba Gato (1630-1718), a quem os alunos tiveram que identificar e explicar as razões da homenagem.

E a terceira se baseou no fato de que há diversas rodovias que chegam à capital paulista, além de outras vias públicas, praças e escolas, que foram batizadas com o nome de

²¹⁰ ASHBY, Rosalyn. O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos. In: BARCA, Isabel (org.). Educação histórica e museus. Braga, Portugal, Centro de Estudos em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, 2003, pp. 43.

²¹¹ RÜSEN, Jörn, op. cit. pp. 58 e 59.

diversos bandeirantes. Pedimos para os jovens escreverem se reconheciam quem eram as pessoas citadas no enunciado da questão e o porquê da homenagem.

Do 3º A, 34 alunos compareceram a aula e responderam ao questionário enquanto no 3º B, 26 alunos fizeram o mesmo.

Ao interpretar as informações apresentadas pelas questões, buscando situá-las e a si próprios no tempo e espaço, os estudantes nos permitiram detectar as idéias – sujeitos históricos, suas ações, causas e efeitos – e categorias de representações que estruturam seu conhecimento sobre o período colonial brasileiro, uma sociedade compreendida como uma **composição** entre **colonizadores** (portugueses, europeus e bandeirantes, principalmente) – vistos por alguns alunos como **construtores/povoadores** (bons), por outros como **invasores/exploradores** (ruins), ou, ainda, em uma visão não maniqueísta, demonstrada por poucos alunos, que percebem os colonizadores como **construtores/invasores**, o que significa perceber seu legado de fundação de uma nova sociedade ou país, mas sem desconsiderar suas ações violentas para com índios e, posteriormente, africanos, bem como a exploração de ouro e outras riquezas naturais.

Colonizadores construtores/povoadores

As categorias de representações foram localizadas a partir dos significados atribuídos pelos alunos aos acontecimentos ou ações dos sujeitos históricos, o que nos permitiu compreender suas visões sobre o período colonial e o desenvolvimento do Brasil.

A maior parte dos estudantes manifestaram visões positivas dos colonizadores, compreendidos como os responsáveis pela construção, povoamento e evolução de um novo país. Para estes jovens, o legado positivo dos colonizadores é tão forte – independente de terem sido considerados portugueses, bandeirantes, brancos ou europeus –, que eles os avaliam como bons, em uma visão maniqueísta que não considera a possibilidade deles terem tido atitudes pouco nobres.

Esta representação foi a que apareceu com maior frequência nas respostas às três questões do questionário, num total de 29 (16,11%).

Colonizadores invasores/exploradores

A segunda representação mais manifestada pelos alunos foi a dos colonizadores enquanto homens maus, invasores/exploradores da mão de obra indígena e africana a partir da sua escravização, bem como pela apropriação das riquezas naturais, principalmente do ouro.

Quatorze estudantes (7,77%) manifestaram ter esta visão, a qual, de maneira antagônica a anterior, considera os colonizadores apenas como pessoas más e ambiciosas, sem considerar nenhum aspecto positivo em sua atuação.

Colonizadores construtores/invasores

Apenas cinco alunos (2,77%) apresentaram uma representação não maniqueísta dos colonizadores, considerando que estas pessoas tiveram, ao mesmo tempo, atitudes boas e más, povoando e construindo um novo país, apesar de ter explorado índios e garimpado ouro, ações vistas como resultado do contexto da época.

Oprimidos/explorados

Os índios e africanos foram considerados, pela maior parte dos alunos, sempre como oprimidos e explorados, na representação clássica do “bom selvagem”. A percepção de que havia conflitos e disputas entre estes povos surgiu apenas a partir da aplicação das imagens da série, mesmo assim, como exceções, conforme veremos no capítulo 4.

Ainda que apenas seis estudantes (3,33%) tenham manifestado em suas respostas visões centralizadas na exploração dos oprimidos, seus colegas que se centraram no papel dos colonizadores enquanto invasores/exploradores também manifestaram, ainda que de maneira secundária, a representação dos índios e africanos como oprimidos, o que dá um total de 20 estudantes (11%) com esta representação, na clássica visão do mundo dividido entre o bem e o mal.

Autoridade (com poder)

Seis alunos (3,33%) manifestaram a visão de autoridade, atrelada sempre à posse de algum poder social, seja este de natureza política ou econômica (fazendeiro, militar, entre outros) a partir da imagem da escultura de Borba Gato, relacionando esta representação à vestimenta e ao fato dele portar uma arma.

Homem interventor do meio ambiente

Um aluno, ao não conseguir identificar suas representações e seus conhecimentos históricos com o texto apresentado na primeira questão, manifestou uma representação histórica do homem enquanto um interventor, um agente de mudança constante do espaço onde vive, o que de fato é um dos elementos da dinâmica do processo histórico.

Conforme descrito no capítulo 2, apesar de quase a totalidade dos alunos terem nascido no Estado de São Paulo (100% na turma B e 95,11% na A), principalmente na capital (quase 80% na A e pouco mais de 69% na B), nem todos conseguiram reconhecer os bandeirantes como os personagens centrais das três questões.

Primeira questão

Leia o texto abaixo.

*(...)
Doma os índios bravios:
Rompe a selva, abre minas, vara rios:
No leito da jazida
acorda a pedraria adormecida:
Retorce os braços rijos.
E tira o ouro dos seus esconderijos.
Bateia, escorre a ganga,
Lavra, planta, povoa!
Depois volta a garôa.
E adivinha através dessa, cortina,
Na tardinha enfeitada de missanga,
A sagrada colina, ao grito do Ipiranga
Entreabre agora os véus!*

*Do cafezal, senhor dos horizontes,
Verás fluir, por planos, vales, montes,
usinas, gares, silos, cais, arranha-céus!*

A que e a quem se refere?

As respostas foram elaboradas a partir da associação de diversas representações. Para classificá-las em categorias, primeiro identificamos as idéias centrais que predominaram em cada enunciado, relacionando, posteriormente, aos sentidos atribuídos (representações). Além disso, as respostas foram reproduzidas na íntegra, sem correções gramaticais ou ortográficas, para mostrar como os alunos se expressaram pela escrita.

Portugueses

Respostas

3º A

*“Se refere aos **portugueses** que colonizaram o Brasil e exploraram nossas riquezas antes de D. Pedro dar o Grito do Ipiranga.” (Breno Rosa)*

*“A **coroa portuguesa**, que explorou o Brasil na época que eles ‘dominavam’ o nosso país.” (Carolina Gallan)*

*“Se refere a fase imperial. Fala desde o dia que os **portugueses** chegaram ao Brasil dominando, o lugar aonde viviam os índios, explorando suas riquezas, roubando-os, fazendo vários índios escravos. De como os portugueses “roubavam” as terras dos índios.” (Daniela Sena)*

*“Se refere a chegada dos **portugueses** no Brasil e toda a evolução.” (Dário Pollon)*

*“Fala dos **portugueses** que saíram de seu país e vieram para o Brasil, domando os índios, explorando minérios, tornando-se “donos” de um lugar desconhecido. E depois de anos, veio a Independência, onde D. Pedro deu seu grito de Independência ou Morte, fazendo com que o Brasil deixe de ser uma colônia e não dependa mais de Portugal.” (Fernanda Souza)*

*“Sendo que os **portugueses** vieram para o Brasil para explorarem do país o ouro e os minerais dos índios que depois encaminha para independência e segundo para a escravatura.” (Gustavo Cabrera)*

*“Se refere a escravatura, que houve contra os índios com a vinda dos **Portugueses**,*

exploram os índios para roubar ou extrair ouros entre outros.” (Leonardo Rocha)

*“Se refere a exploração dos **portugueses** à nossas terras.” (Leonardo Silva)*

*“De exploração dos **portugueses** aos índios (e as riquezas do Brasil), o expansionismo territorial de Portugal e o efeito que causou no Brasil após a Independência do Brasil.” (Paulo Leandro)*

3º B

*“Aos **portugueses** que invadem as terras dos índios, rouba suas terras, suas culturas, seus bens, para se auto-beneficiarem.” (Adriano Souza)*

*“Aos colonizadores do Brasil e ao Brasil, quando os **portugueses** chegaram e domaram os índios e colocaram para plantar os grãos que trouxeram de Portugal.” (Breno Carneiro)*

*“Aos **Portugueses**. Que chegavam ao Brasil, dominando os índios.” (Cristiane Ferreira)*

*“Se refere a evolução do Brasil através da história, desde a colonização, passando pela era do café e chegando aos dias de hoje. Se refere aos **portugueses**.” (Eduarda Petroni)*

*“O texto se refere ao Brasil e ao seus **colonizadores**, usando recursos que o Brasil possui, seus colonizadores começaram a povoar o Brasil, e que após a sua independência conseguiu evoluir.” (Galvão Sampaio)*

*“A chegada dos **portugueses** ao Brasil e a exploração e a miscigenação de culturas que eles fizeram aqui.” (Jerônimo Gabriel)*

*“Se refere aos **portugueses** que dominavam os índios escravos.” (Mariana Melo)*

Nove alunos do 3º A (26,47%) responderam que o trecho do *Hino* se refere aos portugueses, enquanto 8 (30,76%) estudantes da turma B também interpretaram a questão desta forma.

A análise das respostas mostra que os estudantes relacionaram os **portugueses** ao processo de colonização do Brasil, sem nenhuma menção específica ao povoamento e desenvolvimento de São Paulo.

Estas respostas permitiram a constatação de **três grupos** com categorias de representações diferentes. O maior deles (6 alunos da A, 4 da B) apresentou a concepção do português colonizador enquanto **invasor**, explorador das riquezas nacionais. A dominação e a exploração aparecem vinculadas às terras ou aos índios, ou a ambos:

“Aos Portugueses. Que chegavam ao Brasil, dominando os índios.” (Cristiane Ferreira)

“Se refere a exploração dos portugueses à nossas terras.” (Leonardo Silva)

“Aos portugueses que invadem as terras dos índios, rouba suas terras, suas culturas, seus bens, para se auto-beneficiarem.” (Adriano Souza)

Uma aluna, apesar de atribuir a exploração aos portugueses, mostra que isto ocorreu devido ao domínio do governo português sobre o território brasileiro: *“A coroa portuguesa, que explorou o Brasil na época que eles ‘dominavam’ o nosso país.”* (Carolina Gallan)

Dois estudantes deste grupo apresentaram dificuldades em situar as ações dos colonizadores. Para Daniela Sena, o período colonial é a fase imperial, enquanto para Gustavo Cabrera a escravidão surgiu após a Independência:

“Se refere a fase imperial. Fala desde o dia que os portugueses chegaram ao Brasil dominando, o lugar aonde viviam os índios, explorando suas riquezas, roubando-os, fazendo vários índios escravos. De como os portugueses “roubavam” as terras dos índios.” (Daniela Sena)

“Sendo que os portugueses vieram para o Brasil para explorarem do país o ouro e os minerais dos índios que depois encaminha para independência e segundo para a escravatura.” (Gustavo Cabrera)

O segundo grupo manifestou uma imagem favorável aos portugueses, vistos como colonizadores **construtores** e **povoadores** de um novo país por 3 alunos do 3º B e 1 do 3º A:

“Se refere a chegada dos portugueses no Brasil e toda a evolução.” (Dário Pollon)

“Se refere a evolução do Brasil através da história, desde a colonização, passando pela era do café e chegando aos dias de hoje. Se refere aos portugueses.” (Eduarda Petroni)

“O texto se refere ao Brasil e ao seus colonizadores, usando recursos que o Brasil possui, seus colonizadores começaram a povoar o Brasil, e que após a sua independência conseguiu evoluir.” (Galvão Sampaio)

“Aos colonizadores do Brasil e ao Brasil, quando os portugueses chegaram e domaram os índios e colocaram para plantar os grãos que trouxeram de Portugal.” (Breno Carneiro)

A resposta do aluno Galvão Sampaio se refere aos “colonizadores”. Após uma leitura inicial das respostas, detectamos a imprecisão e perguntamos ao aluno quem eram estes colonizadores. Resposta: *“Os portugueses”*.

O terceiro grupo de alunos (2 do 3º A e 1 do 3º B) apresentou uma representação dos portugueses que os considera colonizadores **construtores** e **povoadores**, mas, ao mesmo tempo, **invasores** e **exploradores** (categoria **construtor/invasor**, portanto) – não no sentido do reconhecimento do território, mas no da apropriação das riquezas que encontravam:

“Se refere aos portugueses que colonizaram o Brasil e exploraram nossas riquezas antes de D. Pedro dar o Grito do Ipiranga.” (Breno Rosa)

“Fala dos portugueses que saíram de seu país e vieram para o Brasil, domando os índios, explorando minérios, tornando-se “donos” de um lugar desconhecido. E depois de anos, veio a Independência, onde D. Pedro deu seu grito de Independência ou Morte, fazendo com que o Brasil deixe de ser uma colônia e não dependa mais de Portugal.” (Fernanda Souza)

“A chegada dos portugueses ao Brasil e a exploração e a miscigenação de culturas que eles fizeram aqui.” (Jerônimo Gabriel)

Homem branco

Respostas

3º A

*“Do **homem branco** no decorre da história do Brasil. A forma como eles descobriram as riquezas do Brasil e as usaram. A forma de como a Independência fez o nosso Brasil de hoje.” (Amanda Leal)*

*“Se refere aos colonizadores (**homens brancos**), que controla os índios, enriquece com o ouro, agricultura e povoa o Brasil, faz dele independente. E daí não para mais, vai evoluindo, crescendo economicamente e modificando o ambiente.” (Mércia Keunicke)*

3º B

*“O texto se refere ao **homem branco** que tem autoridade sobre os índios, e também mostra o poder dos brancos na imagem de Dom Pedro I.” (Amanda Santos)*

“Se refere ao homem branco e seu trabalhos. Relacionando D. Pedro como senhor dos horizontes dado pelo grito do Ipiranga. O homem com um certo ‘poder’.” (Júlia Souza)

*“Se refere aos **brancos** que dominavam os índios; eles eram obrigados a dar todo seu ouro para os **brancos**.” (Júlia Silva)*

Três alunos do 3º B (11,53%) afirmaram que o texto se refere ao homem branco e ao seu poder sobre os índios – o que pode ter sido influenciado pelo seguinte trecho do texto “doma os índios bravios”, – sem fazer referência aos portugueses ou a outro grupo étnico. Além disso, estes jovens não explicitaram nenhuma relação com o período colonial, mas se referem à História do Brasil de forma genérica. Mesmo assim, o que predomina em suas respostas é a categoria de representação do homem branco enquanto um colonizador **invasor**.

No 3º A, apenas duas alunas (5,88%) se referiram aos homens brancos. Entretanto, no caso da aluna Amanda Leal, ao contrário de seus colegas da outra turma, relacionou a atuação destes homens com a colonização ou com a formação do Brasil, de forma genérica, no caso da aluna Amanda Leal, o que significa que sua representação sobre os colonizadores se encaixa na categoria de **construtores/povoadores**.

E, no caso da aluna Mércia, assim como seus colegas da turma B, ela relacionou o controle dos índios como o elemento fundamental da atuação, no Brasil, dos homens brancos, ao mesmo tempo em que os considerou construtores de um novo país, o que significa que sua representação se encaixa na categoria de colonizadores **construtores/invasores**.

Bandeirantes

Respostas

3º B

*“O texto se refere no começo aos **bandeirantes** que estavam preparando o terreno que parece ser somente natureza para que ele possa ser colonizado e futuramente urbanizado.”* (Maurício Vaz)

*“Sobre os **bandeirantes** e a exploração que aconteceu por eles em seu tempo de glória. E a evolução daqueles tempos até os dias de hoje, e como eles influenciam a era moderna.”* (Ricardo da Silva)

Apenas dois alunos (7,69%), do 3º B, perceberam que o texto se referia aos bandeirantes. Conforme veremos, este percentual aumentou nas respostas da segunda e da terceira questão, quando foram fornecidas mais informações aos alunos, por meio dos nomes de alguns bandeirantes e da fotografia da estátua de Borba Gato – inaugurada em 1963 e de autoria de Júlio Guerra (1912-2001) –, a qual, por sua vez, foi baseada nas estátuas que retratam os bandeirantes Antônio Raposo Tavares (1598-1658) e Fernão Dias Paes Leme (1608-1681), instaladas no saguão de entrada do Museu Paulista (1920), feitas por Luigi Brizzolara (1868-1937) e encomendadas pelo historiador Afonso D’Escragnolle Taunay (1876-1958).

As categorias de representações dos bandeirantes manifestadas pelos alunos mostram que ambos os consideram como colonizadores **povoadores** e **construtores** de um novo mundo.

Índios

Respostas

3º B

*“Se refere aos **índios**, ao pensamento do homem em suas terras e ao que virá depois disso.”* (Andréa Sanho)

*“Diante do que foi esclarecido acima o texto refere-se a vida dos **índios**.”* (Fábio)

Bianchini)

“Se refere a vida dos *índios*.” (Rogério Alves)

“Diante do texto que esta apresentado se refere a vida dos *índios* e ao grito do Ipiranga.”
(Vitória da Costa)

Quatro alunos do 3º B (15,38%) afirmaram que o texto se refere à vida dos índios, respostas que não consideram algumas informações sobre o modo de vida destes povos no período colonial, como o fato de não praticarem o garimpo (a menos que forçados, na condição de escravos), não construírem arranha-céus e nem todos serem sedentários e plantarem, o que mostra que estes jovens precisavam de atenção especial com relação a esta temática, ação que poderia contribuir para o aprimoramento de seus conhecimentos históricos.

Além disso, estes alunos tiveram dificuldade para interpretar o texto, pois a primeira frase “*Doma os índios bravios*” indica que se trata da ação de outras pessoas sobre os povos indígenas.

Mesmo assim, os estudantes expressaram uma visão do índio que se encaixa na categoria de representação de **oprimido** ou **explorado**, ao vê-lo como o realizador do trabalho pesado de garimpar e plantar, sem considerar a existência de conflitos entre os povos e a escravização de uns pelos outros, em alguns casos.

Escravos

Respostas

3º B

“Se refere aos *escravos* quando Portugal era metrópole do Brasil, e os *índios* e *negros* trabalhavam e exploravam as terras a mando de Portugal.” (Marcelo Couto)

Apenas um aluno afirmou que o texto se referia aos escravos (índios e negros), o que mostra que sua relação foi estabelecida a partir da representação de que os portugueses exploravam e mandavam, enquanto o trabalho, na maior parte das vezes, duro (plantar,

lavar), era uma atribuição exclusiva dos cativos. Isto significa que Marcelo Couto considera índios e negros na categoria de **oprimidos** ou **explorados** pelos portugueses.

Vida dos índios e escravos

Respostas

3º B

*“De como era a vida dos **índios** e dos **escravos** na época da independência.”* (Tatiana Melo)

Esta aluna também mostrou que, em sua representação, o trabalho era exercido por índios e negros (também vistos na categoria de **oprimidos/explorados**). Entretanto, ela separa a ambos, com relação ao estatuto da escravidão, atribuindo apenas aos negros esta condição histórica, sem considerar que, no início da colonização, os indígenas também foram escravizados.

D. Pedro I (como colonizador)

Respostas

3º A

*“O texto se refere a **D. Pedro** e seu “percurso” de povoamento no Brasil.”* (Eduardo Zanuto)

Pelo fato de haver uma menção ao “grito do Ipiranga” no trecho do *Hino*, não tendo conseguido classificar os conteúdos apresentados em outras representações, o aluno, que percebeu se tratar de algo relativo à colonização (ao povoamento do país), atribui ao autor do grito, D. Pedro I, o papel de líder na colonização do Brasil – o monarca foi considerado, pelo aluno, como um colonizador **povoador/construtor** da nação.

Apesar de ter insistido para os alunos manifestarem o que sabiam sem se preocuparem em errar, pois as questões não eram voltadas para nenhum tipo de avaliação externa deles ou da escola, acreditamos que, inseridos em um contexto pré-vestibular –

onde há estímulos constantes para arriscarem respostas a todas as perguntas dos exames misturados à tensão e à ansiedade –, muitos jovens acabam por achar que em qualquer situação que envolva questões eles devem se comportar desta maneira.

Entretanto, isto acabou sendo positivo para a pesquisa, pois evidenciou diferentes formas dos jovens tentarem atribuir sentido ao que lhes é apresentado no cotidiano, ainda que isto possa ocorrer de maneira equivocada.

Homem (sem referências históricas)

Respostas

3º A

*“O texto se refere ao **homem** e a influência dele no meio onde vive.”* (Gabriel Peres)

Sem conseguir relacionar suas representações e seus conhecimentos históricos com o texto, o aluno identificou os elementos básicos (o homem e o meio), a ação (a influência humana sobre a paisagem), mas sem conseguir estabelecer em que contexto histórico, chave para a compreensão do conjunto, o que evidencia que Gabriel também arriscou, como alguns de seus colegas, a dar uma resposta, ainda que sem compreender o assunto do texto. Mesmo assim, sua representação histórica sobre o homem se encaixa em uma categoria de **interventor do meio ambiente**, independente da época ou período, mas relacionada às mudanças no espaço.

História do Brasil (de forma genérica)

Respostas

3º A

*“Isso se refere mais ou menos na **história do Brasil**, fala dos índios, das lavouras, dos cafezais...”* (Beatriz Silva)

*“Refere-se a **história do Brasil**.”* (Cauê Silva)

*“Ao **Brasil** e seu povo.”* (Carolina Vaz)

“Se refere a fase imperial. O texto se refere **desde a chegada dos portugueses, até os dias atuais**. Fala que os portugueses abre minas, ou seja, “exploram” as minas brasileiras, tira tudo do esconderijo. Eles ganham pela fartura brasileira. Logo depois o grito de D. Pedro I. E os dias atuais.” (Cícera Chinmei)

“Se refere ao descobrimento do Brasil, a exploração das nossas riquezas, a D. Pedro I declarando a independência, a **história do Brasil**.” (Diane Silva)

“O texto se refere a **história do Brasil**, falando de quem participou e de seus acontecimentos.” (Erick Teixeira)

“Ao meu entendimento este texto retrata **todo o desenvolvimento, ‘todos’ os períodos e momentos que o Brasil** passou desde quando os índios eram os únicos habitantes, à Independência e a industrialização nos dias de hoje.” (Gustava Santos)

“Se refere a Independência do Brasil, no momento em que D. Pedro I grita. Na verdade, fala da **história do Brasil**, desde do começo, até os dias de hoje.” (Isabela Ribeiro)

“A ‘hora’ da independência e de Dom Pedro, não só a ‘hora’ mesmo até antes: Quando eles chegaram até o momento do grito. Enfim a **história ‘completa’ do Brasil**.” (Jéssica França)

“Se refere as intenções de Portugal aqui no **Brasil**; da independência e dos sonhos para o futuro.” (Jéssica Oliveira)

“Se refere aos portugueses e a sua vinda ao **Brasil**. Fala da colonização e após da Independência, de como o país foi evoluindo e etc.” (Karla Silva)

“Refere-se a **história do Brasil**, quando os Portugueses chegaram, doma os índios e vai descrevendo até que chega na independência a escravidão, a chegada do desenvolvimento do Brasil.” (Lamia Eiras)

“Eles se refere ao **desenvolvimento do Brasil**, desde a ocupação dos portugueses, a exploração do ouro em Minas Gerais, a Independência do Brasil, a época da Republica Café-com-Leite, ao que vemos hoje: usinas, arranha-céus, etc.” (Perla Andreoli)

“Se refere a chegada dos Portugueses ao Brasil, da extração e exploração das jazidas, a chegada da família real ao Brasil. A independência declarada por D. Pedro I. Na época do café das grandes plantações. E como todo o **desenvolvimento do Brasil**.” (Renata Moura)

“O texto refere-se ao **período histórico do Brasil**, desde o período colonial passando pelo momento de nossa independência até os dias atuais.” (Valdir Freitas)

“A vinda dos portugueses ao **Brasil**, aos bandeirantes, à independência do **Brasil**, da época em que o **Brasil** foi um grande produtor de café e exploração do ouro em Minas

Gerais.” (Waldir Felipe)

3º B

*“O texto se refere ao **Brasil**, mostrando com que neste país se criou uma história de lutas e glórias. Neste país tão lindo e grande podemos desvendar dessas imensa fauna e flora.”* (Leandro Carvalho)

“Os índios; não sei direito; talvez os escravos garimpeiros que arancavam os ouros. A D. Pedro quando gritou no Ipiranga ‘Independência ou Morte’.” (Luciana Silva)

Apesar de citar os portugueses (7 estudantes), índios e, até mesmo, os bandeirantes (no caso do aluno Waldir Felipe) como protagonistas, o centro da narrativa (interpretação) destas respostas é a própria História do Brasil, de forma genérica, desde o início da colonização até a Independência ou, em alguns casos, ao período contemporâneo:

*“O texto refere-se ao período histórico do **Brasil**, desde o período colonial passando pelo momento de nossa independência até os dias atuais.”* (Valdir Freitas)

*“Ao **Brasil** e seu povo.”* (Carolina Vaz)

*“Se refere a Independência do Brasil, no momento em que D. Pedro I grita. Na verdade, fala da **história do Brasil**, desde do começo, até os dias de hoje.”* (Isabela Ribeiro)

Isso significa que estes alunos se preocuparam, principalmente, em responder a primeira parte da questão (A *que* e a quem se refere?) e que parte deles não soube identificar, no trecho utilizado, as pessoas envolvidas.

Estas respostas foram as que mais apresentaram discrepâncias com relação à quantidade de alunos. Enquanto no 3º A 16 estudantes (47,05%) se referiram de maneira central à História do Brasil, apenas 2 alunos do 3º B (7,69%) apresentaram este padrão de resposta.

O fato de todas as outras categorias de respostas, inclusive às questões 2 e 3, terem apresentado índices de resultados semelhantes para ambas as turmas também pode significar que, ao se preocuparem em responder *a que se referia o texto*, estes alunos podem ter sido estimulados a responder *a toda História do Brasil* pelo fato do final do texto se referir ao surgimento de arranha-céus, em uma clara alusão à construção das grandes

cidades contemporâneas, no caso São Paulo. Além disso, novamente, influenciados por aquela ânsia de querer “acertar toda a resposta” aliada, em alguns casos, a uma certa imprecisão ou insegurança com relação aos seus conhecimentos, estes alunos podem ter imaginado que formular respostas abrangentes seria mais seguro, uma forma de chegar mais perto da resposta correta.

História do Brasil (período colonial)

Respostas

3° A

*“O texto se refere a **colonização do Brasil**, desde o momento em que chegam os portugueses, ocorre uma exploração das terras e até dos índios, até o momento em que há a declaração da independência do Brasil.”* (Angela Trento)

*“O texto acima se refere a **colonização da América Portuguesa**. Cita D. Pedro I e o Grito da Independência, que com o nosso imperador vencemos e mudamos a forma de trabalho. Passamos de colônias exploradas para país produtor.”* (Carolina Lupetti)

3° B

*“Esse texto se refere a **colonização do Brasil**, as terras exploradas, mão-de-obra escrava dos índios e a mudança trazida pelos europeus.”* (Mariana Pardini)

*“Conta a **história do Brasil** desde a **colonização**, independência... É a evolução do Brasil.”* (Rafaela Duques)

*“A **colonização do Brasil**.”* (Renato Cunha)

As respostas acima – 2 alunos do 3° A (5,88%) e 3 do 3° B (7,69%) – colocam a colonização do Brasil como ponto central do texto apresentado, delimitando o processo desde a chegada dos portugueses ou europeus até a Independência – com exceção dos alunos Renato e Mariana, que não estabeleceram este marco.

A explicação da aluna Carolina Lupetti atribui uma mudança no papel econômico do Brasil após a Independência, conseguida graças ao nosso imperador (D. Pedro I). Para ela, o país passou de colônia explorada para país produtor, como se o Brasil, na condição de colônia, não produzisse produtos para exportação.

Provavelmente a aluna se referiu à posterior industrialização, enquanto o período colonial é visto por ela como uma época que o país fornecia apenas matérias-primas, o que significa que ela atribui a idéia de evolução, de progresso em nossa trajetória histórica. Outra aluna, Rafaela, também atribui ao processo histórico a idéia de que ele representa sempre uma mudança para melhor, “uma evolução”.

História do Brasil (período pós-independência)

Respostas

3° A

*“A independência e a **Proclamação da República**; por está falando de índios e espadas ao alto.”* (Juliana Santos)

3° B

*“Se refere ao **período pós-independência**, onde o poeta expressa uma visão de progresso do Brasil; pode ser referência aos nobres que possuíam terras e que se interessariam muito com esse progresso.”* (Márcio Cortez)

Sem saber as respostas, ambos alunos arriscaram dizer que o texto se refere ao período pós-independência da História brasileira, se retendo, como referência, ao “grito do Ipiranga”.

Para Márcio, “*usinas, gares, silos, cais, arranha-céus!*” remetem ao progresso do Brasil, o qual interessaria aos nobres ou a classe dominante (como forma de lucrar mais?).

E, para Juliana, o texto fala de “*espadas ao alto*”, em uma clara ligação entre o “grito do Ipiranga”, presente no texto, e a imagem do quadro de Pedro Américo – Independência ou Morte, mais conhecido como O Grito do Ipiranga (1888) – símbolo imagético desde acontecimento. Entretanto, não há nenhuma referência a espadas no texto, o que mostra que a representação da aluna do marco inicial do período independente da nossa História é fortemente constituído pela imagem do quadro.

Em boa parte das respostas dos alunos que se referiram de maneira central (como objeto do enunciado) à História do Brasil – de forma geral ou sobre os períodos colonial e pós-independente, de maneira específica – detectamos as seguintes categorias de

representações, mas sem a predominância de nenhuma delas, atribuídas a portugueses e europeus: **construtores/povoadores** e **invasores/exploradores**. E **oprimidos/explorados**, com relação aos índios.

Não sabe/Não conhece

Respostas

3° A

“O texto está falando de um texto poético e fala bem de tudo um pouco. Eu não me lembro do resto de todos os detalhes dessa história.” (Camila Serrito)

“Não sei.” (Daniel Alves)

3° B

“Os índios; não sei direito; talvez os escravos garimpeiros que arancavam os ouros. A D. Pedro quando gritou no Ipiranga ‘Independência ou Morte’.” (Laís Borges)

Três alunos admitiram não saber a que o texto se referia, apesar de Laís Borges ainda ter arriscado algumas hipóteses, as quais revelaram que ela também não reconhece a escravidão indígena como um acontecimento do início da colonização.

Segunda questão

Quem esta estátua homenageia? Por que?



Não sabe/Não conhece

Respostas

3° A

“Não sei informar que é a estátua e qual papel ele teve.” (Amanda Leal)

“Não sei quem é essa pessoa e porque ela está sendo homenageada.” (Breno Rosa)

“Ele me lembra um trabalhador de campo chegando no Brasil. E está com um pedaço de madeira para ir trabalhar.” (Camila Serrito)

“Não lembro, sei que é perto da casa da minha avó e ele parece ser um guerrilheiro mas de São Paulo.” (Carolina Gallan)

“E não lembro quem está na foto, mas parece ser algum oficial de justiça, ou um trabalhador.” (Carolina Lupetti)

“Não sei.” (Daniel Alves)

“Não tenho a menor idéia de quem seja a pessoa homenageada. Mas parece um capataz de fazenda, da época dos escravos, por causa das roupas.” (Dário Pollon)

“Não sabendo a identidade do homenageado, a estatua me levanta a hipótese de um camponês ou provavelmente um capataz.” (Eduardo Zanuto)

“Esta estátua me lembra, pelas vestes, um garimpeiro ou talvez um camponês. Mas ao certo não sei quem é, pois nunca a vi.” (Gustava Santos)

“Já vi a imagem abaixo mas não me recordo a quem se refere, mas me parece um caçador.” (Gabriel Peres)

“Não tenho certeza, mas ou é um imigrante aí homenageia a imigração; se for um colonizador ou alguém dos cafezais. Alguma coisa do tipo.” (Jéssica França)

“Me lembra um garimpeiro, que vai pra luta, pois esta com sua arma na mão.” (Jéssica Oliveira)

“Talvez seja um imigrante.” (Karla Silva)

“Aparenta ser um camponês ou fazendeiro armado (já vi esta imagem desta estátua, mas não me recordo a que ela significa ou a quem homenageia).” (Leonardo Silva)

“Não faço idéia de quem seja.” (Paulo Leandro)

3º B

“Não conheço tal estátua.” (Amanda Santos)

“Demonstra alguém cujo nome desconheço, mas a estátua retrata autoridade e um ar de ‘heroísmo’.” (Andréa Sanho)

“Não reconheço.” (Eduarda Petroni)

“A imagem apresentada abaixo ‘desconheço’.” (Fábio Bianchini)

“Não sei.” (Júlia Souza)

“Não sei, nunca vi essa imagem.” (Júlia Silva)

“Não sei.” (Laís Borges)

“Não lembro desta imagem.” (Marcelo Couto)

“Não sei, porém me lembra um grande fazendeiro (dono de terra).” (Ricardo Santos)

“*Não sei!*” (Tatiana Melo)

“*Desconheço.*” (Vitória da Costa)

Quase metade de ambas as turmas declararam não conhecer a imagem apresentada – 15 (44,11%), do 3º A, e 11 (42,3%), do 3º B.

A análise destas respostas mostra que, além da maioria de alunos que respondeu “não saber”, de maneira direta, muitos arriscaram dizer que a imagem poderia remeter a um caçador, garimpeiro, camponês, imigrante ou, até mesmo, a um “*guerrilheiro, mas de São Paulo*”, o que mostra, neste caso, a influência de imagens contemporâneas de guerrilhas, transmitidas pelos meios de comunicação, ainda que a aluna (Carolina Gallan) tenha feito a relação com São Paulo, apesar do enunciado da questão não ter dado esta informação.

Mas, para seis alunos predominou a visão de que a estátua remete, por sua postura e vestes, a alguém com **autoridade**: um capataz, grande fazendeiro, fazendeiro armado, oficial de justiça. A frase da aluna Andréa Sanho representa, de maneira sintética, a impressão destes jovens: *Demonstra alguém cujo nome desconheço, mas a estátua retrata autoridade e um ar de ‘heroísmo’.*”

Bandeirantes

Respostas

3º A

“*Não sei dizer a quem esta estátua homenageia, entretanto sua figura faz lembrar a época em que haviam os senhores de terra, onde haviam garimpeiros. Acredito que deve representar alguém que ajudou a explorar as terras do Brasil, como um **bandeirante**.*” (Angela Trento)

“*Ela homenageia o **Bandeirante**. Não sei porque.*” (Cícera Chinmei)

“*Um **bandeirante** ou garimpeiro. O porque não sei.*” (Daniela Sena)

“*Não sei... me lembra **bandeirantes**, imigrantes, ou algo do gênero.*” (Fernanda Souza)

“***Bandeirantes**. Não sei o porque.*” (Gustavo Cabrera)

“*Me parece um **bandeirante**, um dos homens que abriram matas, foram explorando*”

terras.” (Lamia Eiras)

“Acredito que é **Bandeirante**.” (Leonardo Rocha)

“A estátua parece de um **bandeirante**. Um homem que detinha algum poder na época colonial.” (Mércia Keunicke)

“Esta estátua homenageia os **bandeirantes**. Porque eles começaram a explorar o interior do Brasil. Eles começaram por São Paulo rumo a explorar o Brasil matou índios, escravos, começaram a abrir caminhos.” (Renata Moura)

3º B

“**Bandeirantes**, porque desbravaram os caminhos do Brasil.” (Breno Carneiro)

“**Bandeirantes**, porque ele fez expedições pelo Brasil.” (Galvão Sampaio)

“Ela homenageia os **bandeirantes** pois eles devem ter explorado e colonizado essa região.” (Maurício Vaz)

“Os **bandeirantes** pela contribuição histórica e tudo que eles significam pra história deste país.” (Ricardo da Silva)

“Homenageia os **bandeirantes**, pois eles ajudaram a construir a história do país, e sem eles, a história poderia ser completamente diferente. Talvez até hoje poderíamos viver com os índios, ou então poderíamos ter tido uma história bem diferente do que conhecemos hoje.” (Rafaela Duques)

“Aos **Bandeirantes**, porque descobriam os caminhos do Brasil.” (Renato Cunha)

“Desconheço. Mais acho que é um **bandeirante**.” (Rogério Alves)

Nove alunos do 3º A (26,47%) enquanto do 3º B foram 7 (26,92%) responderam que a imagem homenageia os bandeirantes ou que se trata de um bandeirante, apesar de não saberem dizer o nome do homenageado.

A escultura, ao fornecer indícios palpáveis dos bandeirantes – calcados na imagem clássica formulada a partir das instruções de Taunay para a confecção das estátuas do Museu Paulista –, em uma representação materializada numa figura humana, permitiu a uma parcela maior de alunos o reconhecimento dela enquanto uma homenagem aos bandeirantes.

É notório que as representações imagéticas dos bandeirantes, publicadas, inclusive, nos livros didáticos, se baseiam, constantemente, no padrão estabelecido por Taunay –

homem com barba, calça, camisa de mangas compridas, chapéu com abas largas, botas longas e uma espécie de gibão de couro – o que explica o reconhecimento de uma parcela maior de estudantes.

Além disso, nas respostas, foi possível detectar que 8 alunos vêem os bandeirantes de forma positiva, sendo que 6 estudantes os consideram exploradores – não no sentido da apropriação das riquezas, mas do reconhecimento, do desbravamento e povoamento do interior do Brasil –, colonizadores do território (categoria **povoadores/construtores**), ou apenas, no caso de 2 alunos, como pessoas que deixaram importantes contribuições históricas para o Brasil.

Somente uma aluna, Renata Moura, evidenciou uma representação mista dos bandeirantes, pela qual os considera povoadores, mas, ao mesmo tempo, os vê como assassinos de índios (categoria **construtores/invasores**). *“Esta estátua homenageia os bandeirantes. Porque eles começaram a explorar o interior do Brasil. Eles começaram por São Paulo rumo a explorar o Brasil matou índios, escravos, começaram a abrir caminhos.”*

Borba Gato

Respostas

3º A

*“Homenageia o ‘**Borba Gato**’. Não sei porque.”* (Beatriz Silva)

*“**Borba Gato**, porque acredito eu que ele foi um Bandeirante.”* (Cauê Silva)

*“Homenageia **Borba Gato**. Lembra um bandeirante ou alguém de fazenda.”* (Carolina Vaz)

*“Esta estátua homenageia **Borba Gato**, porque ele foi um bandeirante.”* (Erick Teixeira)

*“O **Borbagato**, porque; eu não faço a mínima idéia.”* (Isabela Ribeiro)

*“O **Borba Gato** é não sei porque, mas lembra os caras da Proclamação da República.”* (Juliana Santos)

*“**Borba Gato**. Não sei, mas ele parece um bandeirante, pela roupa.”* (Perla Andreoli)

“O Borba Gato, um bandeirante que ajudou a desbravar a região.” (Valdir Freitas)

“Borba Gato. Foi um importante bandeirante.” (Waldir Felipe)

3º B

“Borba Gato, lembra muito um camponês.” (Cristiane Ferreira)

“Borba Gato. O por que eu não sei.” (Luciana Silva)

“Borba Gato.” (Mariana Melo)

“É a estatua de Borba Gato; não sei o que ele representa. Sei que fica em Santo Amaro.” (Márcio Cortez)

Coincidentemente, 9 alunos do 3º A (26,47%) identificaram a estátua como uma homenagem a Manuel da Borba Gato – mesmo número que identificou a relação desta obra com os bandeirantes –, enquanto que, do 3º B, 4 estudantes (15,38%) fizeram esta relação.

Deste total, quase metade (6 alunos) o reconheceram como um bandeirante, enquanto 6 colegas afirmaram não saber o porquê da homenagem, mesmo identificando o homenageado, o que nos leva a concluir que seu nome foi lembrado por estes estudantes, mas como um signo esvaziado de significado, pois, para eles, faltaram informações capazes de levá-los a relacionar a imagem com os bandeirantes. As menções ao nome podem ter sido, portanto, resultado de múltiplas experiências que permitiram a estes jovens retê-lo em sua memória, sem, entretanto, compreender seu simbolismo. A frase de Márcio Cortez nos ajuda a compreender este fenômeno: *“É a estatua de Borba Gato; não sei o que ele representa. Sei que fica em Santo Amaro.”*

O único aluno que, além de reconhecer Borba Gato como um bandeirante, deixou claro sua concepção sobre estes pioneiros foi Valdir Freitas. Ao afirmar que a homenagem ocorreu pelo fato de Borba Gato ter sido um desbravador da região, percebemos que, apesar de não ter se referido de maneira explícita a São Paulo ou ao bairro de Santo Amaro, o aluno sabe a localização da escultura. Além disso, conforme analisado anteriormente, a idéia de desbravador faz parte da representação do colonizador enquanto **povoador/construtor** de um novo país.

Português

Respostas

3° B

*“A algum **português**. Porque ele representou algo para o Brasil e decidiram fazer essa homenagem.”* (Adriano Souza)

*“Acredito que seja **portugues**, mas não sei quem é.”* (Mariana Pardini)

Apesar de não saber a quem a imagem remete, Adriano manteve sua afirmação anterior, quando também escreveu que o trecho da primeira questão remetia aos portugueses. E Mariana, que havia se referido de maneira genérica, aos europeus como colonizadores, agora deixou claro que se tratava dos portugueses.

Colonizadores

Respostas

3° A

*“Os **colonizadores**.”* (Diane Silva)

A aluna manteve sua visão generalista, apresentada na questão anterior, ao responder que o texto remetia à História do Brasil. Apesar de perceber que se trata de alguém envolvido no processo de colonização brasileiro, a estudante não conseguiu precisar quem ou que tipo de pessoa seria este colonizador. A falta, em suas representações, de elementos que remetam ao bandeirante se manteve em sua resposta à terceira questão, quando respondeu que não sabe quem são as pessoas citadas, apesar de imaginar que, para serem homenageados, com seus nomes batizando ruas, eles devem ter sido importantes para a História brasileira.

Soldado

Respostas

3° B

*“Pode ser a um **soldado** que lutou pelo Brasil, isto pode ser um simbolismo das lutas e do ‘sangue’ que os **soldados** deram nas guerras pelo Brasil.”* (Jerônimo Gabriel)

O aluno identificou a estátua como símbolo dos conflitos brasileiros, ao defini-la como, possivelmente, um soldado.

Peões

Respostas

3° B

*“Ela me lembra algo sobre a independência, quando D. João chegou ao Brasil trazendo a família real, os “**peões**” já estavam prontos com a enxada na mão. Bom isto é o que eu acho.”* (Leandro Carvalho)

Sem conseguir identificar a imagem, o aluno mostrou que, para ele, a estátua remete aos trabalhadores simples. Como a turma estava estudando a vinda da família real, o jovem buscou relacionar sua representação com algo que estava sendo visto no cotidiano das aulas.

Terceira questão

Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Respostas

3º A

“Rd. Castelo Branco – ao presidente. Anchieta – ao Padre Anchieta. [Nome da Escola, excluído para evitar a quebra do compromisso estabelecido] – um professor. Elas fizeram parte de crescimento, desenvolvimento e história.” (Amanda Leal)

“Eles foram pessoas importantes, era revolucionários que fizeram a diferença no ‘Brasil’. Porque elas ‘construíram’ coisas boas pra São Paulo.” (Beatriz Silva)

“Conheço a Av. Marechal Deodoro e a Av. Ipiranga, são os que eu me lembro, acredito que são homenagens a marcos históricos em São Paulo, acredito que a Av. Ipiranga foi onde D. Pedro deu o Grito.” (Breno Rosa)

“Eu acho que foram pessoas que fizeram ‘revoluções’ por exemplo a Dutra que foi um cara provavelmente. Rodovias foram presidentes ou governadores, de escolas, provável professores, escritores. Por isso os nomes de rodovias são de pessoas.” (Carolina Gallan)

“Sim já ouvi falar dessas ruas e suas homenagem, mais não me lembro de todos os detalhes dessas ruas.” (Camila Serrito)

“Sim, já vi inúmeras placas espalhadas. Mas não sei porque tantas homenagens e não sei quem são as pessoas.” (Cícera Chinmei)

“Conheço todas. Não sei quem são elas e o porque.” (Daniela Sena)

“Não sei, mas eu acho que foram pessoas que lutaram para mudar alguma coisas e lutar pelos direitos de algo, por isso foram considerados como heróis e para não serem esquecidos ganharam os nomes nas rodovias, ruas, etc.” (Daniel Alves)

“Foram pessoas importantes eu acho.” (Diane Silva)

“Foram pessoas importantes no cenário brasileiro, mas quais seus feitos eu não tenho a menor idéia.” (Dário Pollon)

“Provavelmente estes nomes estão relacionados a revoluções e manifestações que mudaram a história do país ou até mesmo a um pequeno ato que não mudou imediatamente mas com o tempo as pessoas foram se conscientizam.” (Eduardo Zanuto)

“Oscar Freire. [Nome da Escola, excluído para evitar a quebra do compromisso estabelecido]. E muitas outras que existem por São Paulo. Agora se referindo a essas rodovias eu não conseguiria dizer qual foi a homenagem.” (Gustavo Cabrera)

“Alguns foram presidentes, outros pessoas que fizeram algum tipo de Revolução, ou por algum intermédio se tornaram importantes por algum feito, na qual, marcou algum momento na nossa história.” (Gustava Santos)

“Não sei quem foram nem o que fizeram.” (Gabriel Peres)

“Eles devem ter feito parte de um momento importante na história do Brasil, como a Independência, a República, ou até mesmo a época da Ditadura.” (Isabela Ribeiro)

“Já ouvi falar sobre o nome deles, mas não me lembro o que eles fizeram; sei que fizeram algo muito importante para o Brasil.” (Juliana Santos)

“Conheço alguns, não sei direito, mas foram importantes em algo para o Brasil. Como a rodovia dos imigrantes que foi onde eles iam. Participaram e contribuíram significativamente. Pois é onde a população passa sempre e pode ver a história.” (Jéssica França)

“Fernão: algo me diz que ele já foi pra guerra. Ananguera: padre???? Raposo Tavares: cafeicultur.” (Jéssica Oliveira)

“Exemplo: [Nome da Escola, excluído para evitar a quebra do compromisso estabelecido], que foi um grande Professor.” (Leonardo Rocha)

“Pelo fato dessas homenagens a essas pessoas, com certeza foram pessoas importantes, mas não sei suas origens, porque esta homenagem...” (Leonardo Silva)

“Foram pessoas importantes na história do Brasil, para que ele chegue ao que é hoje.” (Paulo Leandro)

3º B

“Não conheço todos os homenageados, mais sei que todos que tem o seu nome em homenagem foi porque teve grande importância na história de nosso país. E para lembrarmos deles temos seus nomes em grandes rodovias, escolas, ruas e etc.” (Amanda Santos)

“Foram pessoas que contribuíram para a história, civilização, política, entre outros fatores importantes para a cidade/estado, e crescimento do mesmo.” (Andréa Sanho)

“O Ananguera senão me engano foi o homem que fez acontecer a escola no Brasil. E Fernão Dias acho que foi um grande militar. Mais mesmo se for isso, eles fizeram alguma coisa para o Brasil.” (Adriano Souza)

“Já vi e já passei por algumas dessas rodovias, mas não sei quem foi cada um deles. Acho que eles tem alguma coisa a ver com a política.” (Cristiane Ferreira)

“Sim: já vi placas com esses nomes apresentadas acima. Eu acho que foram pessoas importantes que ficaram marcadas na História.” (Fábio Bianchini)

“São Paulo tem tantas homenagens porque essas pessoas e outras tiveram uma participação importante na história do Brasil e essa é uma maneira de serem lembrados. Mas não sei realmente quem são essas pessoas citadas acima.” (Júlia Souza)

“Não sei, mas deveria ter feito alguma coisa pelo Brasil, deve ter sido pessoas importantes para tê-los homenageado.” (Júlia Silva)

“Bom, eu já vi essas placas e inclusive já andei por elas, mas não sei o significado e a quem elas homenageiam.” (Jerônimo Gabriel)

“Eu acho que essas pessoas fizeram alguma coisa boa ou muito ruim para poder ter seus nomes homenageados em vários lugares.” (Laís Borges)

“Não sei.” (Luciana Silva)

“Sim já ouvi falar dessas rodovias, mas não tenho idéia de quem são eles.” (Mariana Melo)

“Foram pessoas importantes na criação do Brasil, acredito que estas pessoas tem sim como devem ser homenagiadas. São Paulo mesmo não sendo a capital do Brasil, age como se tivesse e certamente tem uma das maiores importâncias, a Independência; um marco muito importante na história do Brasil.” (Leandro Carvalho)

“Essas pessoas fizeram algo para São Paulo a favor das pessoas e acabaram sendo importantes para o Estado e acabaram sendo homenageadas. O que fizeram eu não sei.” (Marcelo Couto)

“Foram pessoas importantes na história do Brasil e de São Paulo. A homenagem é feita porque eles fizeram coisas significativas pela nação.” (Márcio Cortez)

“Eles devem ter lutado contra o poder que atuava, assim como Tiradentes.” (Ricardo Santos)

“De algumas pessoas sim. Por exemplo Castelo Branco que participou da ditadura militar no Brasil. As homenagens são feitas porque de algum modo foram importantes para a história. Porém nem todas as pessoas conhecem a importância desse nomes na história.” (Rafaela Duques)

“Num sei.” (Renato Cunha)

“Eu acho que foram pessoas importantes, isto é, marcaram a história de algum jeito merecendo ser homenagiados pelo seu ato.” (Vitória da Costa)

As respostas a esta questão foram as que mais tiveram alunos que deixaram de estabelecer relações entre seus conhecimentos e o enunciado apresentado, baseado nos

nomes dos bandeirantes mais famosos, os quais batizam as principais rodovias que chegam à capital paulista, como uma forma de homenagear os caminhos traçados por estes colonizadores em suas expedições de desbravamento do interior do Brasil.

Vinte e um estudantes do 3º A (61,74%) não souberam responder quem foram os homenageados e porquê eles foram importantes para São Paulo enquanto no 3º. B foram 18 alunos (69,23%).

É perceptível que a maioria dos estudantes, ao buscar construir respostas que pudessem chegar próximo de uma explicação plausível, afirmou que os homenageados assim o foram por ter tido **importância histórica**.

Mas, o que mais chamou a atenção foi o fato de que, ao se depararem com informações escritas (os nomes), uma quantidade maior de alunos não conseguiu estabelecer relações, ao contrário do que aconteceu na questão anterior, quando 52,94% dos alunos do 3º A se referiram aos bandeirantes ou a Borba Gato, e 42,3% dos estudantes da turma B fizeram o mesmo.

O fato da questão 2 ter sido baseada em uma imagem pode indicar uma crescente importância deste tipo de documento no cotidiano social, bem como o fato de que estes nomes precisam ser relacionados de maneira mais sólida ao bandeirismo enquanto símbolos do mesmo, ou elementos capazes de mobilizar a memória.

A resposta de Renato Cunha, aluno que conseguiu relacionar a imagem de Borba Gato aos bandeirantes (na questão 2: “Aos **Bandeirantes**, porque descobriam os caminhos do Brasil.”), é um indicativo de que os símbolos escritos também precisam de mais informações que permitam o estabelecimento de ligações: “*Num sei.*” (resposta à questão 3).

Três alunos compararam os nomes dos bandeirantes, homenageados por sua importância histórica, a de outras pessoas que consideram importantes, entre elas ao patrono da Escola, em uma clara tentativa de tentar compreender o que lhes foi apresentado estabelecendo uma relação prática com outra representação, presente em seu cotidiano.

Posteriormente, conversamos com a professora sobre estas respostas e perguntamos se no primeiro ano era comum os alunos realizarem pesquisas sobre quem foi o patrono da Escola. Diante da resposta afirmativa, entendemos a origem da comparação feita pelos estudantes.

Outro dado que chama a atenção é o fato de que, sem conseguir identificar a importância dos homenageados, alguns alunos tentaram acertar quem foram as pessoas homenageadas, arriscando dizer: fazendeiros, cafeicultores, militares, entre outras, todas classificações que remetem à representação de **autoridade**.

Anhanguera, por exemplo, foi confundido com Anchieta, ao ser considerado padre.

Em outra resposta, foi considerado o “fundador da escola no Brasil”. Em um primeiro momento, poderíamos imaginar que se trata de outra referência, ainda que implícita, a Anchieta, jesuíta que participou dos primórdios da implantação do ensino no Brasil, com a fundação do Colégio de São Paulo (25 de janeiro de 1554).

Entretanto, ao ampliarmos nosso olhar para o cotidiano do aluno (Adriano Souza) e considerarmos que, no bairro da Lapa, onde fica sua Escola, há outra, também pública estadual, com o nome de Anhanguera (situada na rua Antônio Raposo), passamos a considerar, também, a hipótese de que o aluno, ao tentar dar um sentido prático²¹² para o que a questão lhe apresentou, relacionou o nome do bandeirante com o da escola do bairro que o homenageia.

Ao atribuir o papel de fundador da escola no Brasil, o aluno deixou claro que sabia se tratar de alguém cuja importância histórica remete aos primórdios da colonização do Brasil. Ao não conseguir relacioná-lo aos bandeirantes, deve ter se lembrado da pesquisa sobre o patrono de sua Escola – um professor que desempenhou importante papel na difusão das idéias da Escola Nova entre os educadores paulistas da virada do século XIX para o XX –, estabelecendo a mesma relação: “Se o nome dele batiza uma escola é porque foi importante para a educação. E, como se trata de alguém do começo do povoamento do Brasil, bom, provavelmente, deve ter sido o fundador da escola no país.” Acreditamos, portanto, ser bastante provável que o aluno tenha se baseado em um pensamento semelhante ao exposto.

Outra resposta que nos surpreendeu foi a de Breno Rosa. Provavelmente relacionando o texto da primeira questão, se lembrou da avenida Ipiranga e imaginou que este foi o lugar onde D. Pedro I declarou a Independência do Brasil, estabelecendo uma relação entre as vias públicas e seus nomes enquanto locais de História, onde os fatos apontados (pelos nomes de acontecimentos ou de pessoas), foram realizados:

²¹² RÜSEN, Jörn. Op. cit., 2001, pp. 57.

“Conheço a Av. Marechal Deodoro e a Av. Ipiranga, são os que eu me lembro, acredito que são homenagens a marcos históricos em São Paulo, acredito que a Av. Ipiranga foi onde D. Pedro deu o Grito.” (Breno Rosa)

Bandeirantes

Respostas

3º A

*“Exatamente não sei dizer quem foram, mas tenho em mente que foram pessoas importantes dentro da história e por isso, das homenagens. Acredito que Anhanguera vem de um nome indígena, e seja o nome de algum **bandeirante**, assim como Raposo Tavares. Fernão Dias acredito que fora alguém importante na história da política brasileira. Um outro exemplo é o Anchieta, também nome de uma avenida e homenageia o Padre Anchieta.” (Angela Trento)*

*“Porque essas pessoas foram **Bandeirante** e eles abriram caminhos e com isso homenagearam eles em rodovias.” (Cauê Silva)*

*“Eu sei Fernão Dias foi um **bandeirante** importante. Raposo Tavares também e Anhanguera. São importantes talvez porque estavam em São Paulo e participaram de atos importantes.” (Carolina Vaz)*

*“Fernão Dias, Raposo Tavares, Anhanguera eram os **Bandeirantes**. Os **bandeirantes** eram homens que “devastavam” as matas e construíram as estradas para a criação da Vila de São Paulo. Por isso são homenagiados com nomes de ruas, avenidas e rodovias.” (Carolina Lupetti)*

*“Porque foram grandes **bandeirantes** que abriram caminho, e em homenagem a eles, colocaram seus nomes em rodovias.” (Erick Teixeira)*

*“Não sei o porque exatamente, mas os nomes me lembram os **BANDEIRANTES**. E acho que há as homenagens em São Paulo, pelo fato de ter sido uma cidade importante, como se fosse o “centro”, onde as coisas aconteciam...” (Fernanda Souza)*

*“Creio que são os **Bandeirantes** “desbravadores”, mas não tenho certeza, porém Fernão dias e Anhanguera são nomes bem conhecidos e creio que foram muito importantes.” (Lamia Eiras)*

*“Fernão Dias, Raposo Tavares e Anhanguera eram **bandeirantes**, e abriram caminhos após o “descobrimento” do Brasil, por isso deram para as rodovias os nomes deles, que são os caminhos para entrar e sair de São Paulo.” (Mércia Keunicke)*

*“Não sei ao certo, mas acho que esses caras eram **bandeirantes**, que abriam caminhos, faziam rotas. E ao longo do tempo, esses caminhos foram transformados em rodovias, e por isso, foram homenageados.”* (Perla Andreoli)

*“Sim. Porque eles foram **bandeirantes**, pois em São Paulo temos homenagens deles porque foram os desbravadores, os grandes líderes da exploração das florestas no interior do Brasil.”* (Renata Moura)

*“Fernão Dias, Raposo Tavares, Anhanguera, são nomes de **bandeirantes**, desbravadores que construíram os caminhos que hoje conhecemos e como forma de homenagem, estradas foram batizadas com seus nomes.”* (Valdir Freitas)

*“Foram **bandeirantes**. Foi a rota que cada um fez quando foram ‘descobrir’ o que tinha no interior do Estado de São Paulo. Foram pessoas importantes para o desenvolvimento de São Paulo e do Brasil.”* (Waldir Felipe)

3º B

*“Fizeram algo de bom para o Brasil ‘**(Descobrimo os Caminhos para São Paulo)**’, especialmente para São Paulo.”* (Breno Carneiro)

*“Eram os **desbravadores do Brasil**, que lutavam por novas terras.”* (Eduarda Petroni)

*“Foram os **bandeirantes** que acharam os caminhos para São Paulo.”* (Galvão Sampaio)

*“Esses moços foram os **desbravadores do sertão** do Brasil eles iam de São Paulo até o sertão à cavalo procurando ouro e fundando cidades e essas homenagens são os lugares por onde eles passaram, ‘descobriram’ e povoaram.”* (Mariana Pardini)

*“São famosos **bandeirantes** que ganharam o nome deles nas ruas pois eles devem ter explorado justamente essas estradas.”* (Maurício Vaz)

*“São **bandeirantes** que seus nomes estão espalhados por São Paulo. Que na maioria das vezes as pessoas nem mesmo sabem ou se recordam desses nomes. Os nomes é para que elas não sejam esquecidas, mas são...”* (Ricardo da Silva)

*“Na minha opinião essas pessoas que as placas se refere são três grandes **bandeirantes** que vieram para São Paulo.”* (Rogério Alves)

*“Foram ‘**exploradores**’. Pois foram pessoas que fizeram muito por São Paulo.”* (Tatiana Melo)

Doze alunos do 3º A (35,29%) e 8 do 3º B (30,76%) responderam se tratar de bandeirantes. A maioria também conseguiu responder o motivo da homenagem (14 alunos),

ou seja, que os três são lembrados por terem descoberto ou criado caminhos que comunicam São Paulo com outras regiões.

Uma aluna, Angela Trento, apesar de ter relacionado Anhanguera com os bandeirantes, não conseguiu fazer o mesmo com Raposo Tavares e Fernão Dias:

“Exatamente não sei dizer quem foram, mas tenho em mente que foram pessoas importantes dentro da história e por isso, das homenagens. Acredito que Anhanguera vem de um nome indígena, e seja o nome de algum bandeirante, assim como Raposo Tavares. Fernão Dias acredito que fora alguém importante na história da política brasileira. Um outro exemplo é o Anchieta, também nome de uma avenida e homenageia o Padre Anchieta.” (Angela Trento)

Outro aluno quis chamar a atenção para o fato de que os nomes de personagens históricos são dados para as vias públicas como estratégia para manter a lembrança de seus atos, mas que, apesar disso, boa parte das pessoas não sabem ou não se recordam de seus nomes, em um ato vão:

*“São **bandeirantes** que seus nomes estão espalhados por São Paulo. Que na maioria das vezes as pessoas nem mesmo sabem ou se recordam desses nomes. Os nomes é para que elas não sejam esquecidas, mas são...”* (Ricardo da Silva)

A maioria dos alunos, ao considerarem os bandeirantes como descobridores ou desbravadores de caminhos, evidenciam que os vêem dentro da categoria de representação do colonizador enquanto **construtor/povoador** do Brasil.

Uma aluna, Carolina Lupetti, considera os bandeirantes como **construtores/invasores**, visão explicitada pela afirmação de que eles devastavam para construir: *“Os **bandeirantes** eram homens que ‘devastavam’ as matas e construíram as estradas para a criação da Vila de São Paulo.”*

Imigrantes

Respostas

3º A

*“Me lembra **imigrantes**. Há tantas homenagens à eles pois fizeram parte da história do Brasil, fazendo mudanças, melhoras, ajudando o país a crescer.”* (Karla Silva)

A aluna pode ter confundido os nomes das outras estradas com a Rodovia dos Imigrantes, daí a relação.

De todos os indícios sobre os bandeirantes, fornecidos pelos enunciados das questões, os que mais tiveram impacto foram, conforme já explicamos, os contidos na imagem da estátua de Borba Gato, o que mostra a presença desta representação entre os conhecimentos de boa parte dos jovens – no caso da turma A, em mais da metade e, da turma B, um número acima de 40% –, que também foram capazes, em muitos casos, de apontar o papel histórico destes colonizadores, bem como suas relações com São Paulo.

Segundo Alberto Manguel: *“Só podemos ver as coisas para as quais já possuímos imagens identificáveis, assim como só podemos ler em uma língua cuja sintaxe, gramática e vocabulário já conhecemos.”*²¹³

Somente reconhecemos, portanto, algo de forma imediata se tivermos representações desse objeto ou idéia. Se não, tentamos compreendê-lo – por meio da nossa própria produção de conhecimentos – fazendo analogias e aproximações com representações que fazem parte do nosso repertório, o que explica as diversas tentativas de muitos alunos de compreender o que lhes foi apresentado, formulando explicações, mesmo em casos onde deixavam claro que não sabiam a resposta.²¹⁴

Diante do impacto da imagem, detectado neste questionário, nos preparamos para aplicar para os alunos as imagens da série, as quais, de outra natureza – televisivas (em movimento) –, trouxeram diferentes resultados.

²¹³ MANGUEL, Alberto. Lendo Imagens: Uma história de amor e ódio. Cia. das Letras, São Paulo, 4ª ed., 2008, pp. 27.

CAPÍTULO 4

O USO DAS IMAGENS TELEVISIVAS EM SALA DE AULA: ALTERIDADE, MUDANÇAS NAS REPRESENTAÇÕES E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

A análise das representações dos alunos sobre o período colonial permitiu detectar a partir de que categorias estes jovens organizam seus conhecimentos sobre esta época, passo fundamental para a compreensão de suas interpretações da narrativa contida nas imagens televisivas da série *A Muralha*.

Foram selecionados três conjuntos de trechos da série, de 50 minutos cada (duração de uma aula), os quais foram exibidos em três dias diferentes, de semanas consecutivas do mês de outubro de 2008. A seleção buscou mostrar para os jovens o começo da história e suas múltiplas tramas, seu desenvolvimento e desfecho, baseado nas atividades de exploração do bandeirante D. Braz e de seus filhos (com destaque para Tiago) e em seu confronto com D. Jerônimo pela posse do Ribeirão Dourado.

A partir deste fio condutor, a narrativa se desdobra em outras tramas que se cruzam ao longo da História, como as trajetórias dos novos povoadores (Padre Miguel, Beatriz, Dona Ana e Dona Antonia), entre outras.

Ao término da exibição de cada trecho foram distribuídos questionários (um por dia) para os alunos, como instrumentos para evidenciarmos as diferentes formas de compreensão dos jovens da narrativa estruturada a partir das imagens.

A seleção de trechos excluiu a maior parte das aparições dos personagens não presentes no livro de Dinah Silveira de Queiroz, pois a estrutura narrativa da série os manteve em papéis secundários, preservando, quase que de forma independente, a trama central do livro, baseada no bandeirismo, nas representações da constituição de São Paulo – sua força, importância e autonomia durante o período colonial. Essa exclusão ocorreu

²¹⁴ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003.

devido à necessidade de, em três aulas, os alunos assistirem aos principais elementos da trama.

O destaque dado pela série às atividades de aprisionamento de índios e a exploração de ouro causaram um efeito imediato sobre as representações dos alunos. Se, no capítulo anterior predominaram como representações prévias a visão do colonizador enquanto construtor/povoador, após o contato com as imagens da *Muralha*, passou a ser mais freqüente a imagem do colonizador invasor/explorador.

Expostos a diferentes cenas de violência entre paulistas e índios, com destaque para as imagens que compõem o início da série, as quais representam a invasão a uma aldeia com o objetivo de realizar o aprisionamento dos indígenas para sua venda como escravos, a maior parte dos jovens passou a considerar os colonizadores como violentos e maus, em oposição aos outros habitantes do Brasil colônia, os índios, considerados como bons e oprimidos. Segundo Sorlin: *“Todo ser animado é, de um extremo a outro do seu percurso, integralmente marcado pela historicidade e cada instante que passa representa para ele uma mudança.”*²¹⁵

Na prática, o que observamos foi uma mudança nos conhecimentos históricos dos alunos, baseada na concepção de que a imagem é um documento e que, por isso, encerra em si, a verdade.

Esta visão, tão arraigada e que vale também para os documentos escritos, evidencia o quanto o trabalho de contextualização prévia, no ensino da História, dos temas a serem desenvolvidos juntos com os alunos é fundamental, bem como o exame diagnóstico posterior, com o uso de questionários e debates, como forma de compreender que conhecimentos os jovens constroem.

No caso específico das imagens em movimento, a contextualização prévia também precisa ser feita a partir da análise do processo de criação da obra, seja televisiva ou fílmica, com destaque para as representações do passado que contém, em contraposição a outras possíveis leituras dos acontecimentos.

Conforme veremos, apesar desta mudança, isto não significa que não tenha havido exceções, ainda que raras, de alunos que mantiveram suas representações do colonizador enquanto construtor/povoador.

²¹⁵ SORLIN, Pierre. Op. cit., 2009, pp. 43.

Diferente do capítulo anterior, reproduzir algumas das respostas mais significativas, pelo fato de que, pela média de alunos que responderam (em torno de 60, dependendo do dia) a todos os questionários (que somam 14 questões), seria inviável a leitura integral de mais de 740 respostas.²¹⁶

PRIMEIRO DIA

O primeiro trecho, com duração de pouco mais de 45 minutos, foi criado a partir da seleção de algumas partes do primeiro capítulo da série e se constituiu em uma apresentação dos personagens e das tramas, como os bandeirantes (chamados de paulistas), os índios, a chegada dos novos povoadores à Vila de São Paulo e à Lagoa Serena, bem como o confronto entre bandeirantes e índios e a descoberta de ouro no Ribeirão Dourado.

Do 3º A, 35 alunos responderam ao questionário (4 faltaram à aula) enquanto no 3º B 25 fizeram o mesmo e 9 alunos não compareceram à Escola.

Questão 1

O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Colonizadores invasores/exploradores

A maior parte dos jovens, de ambas as turmas, ao descrever o que representam as imagens iniciais da série – as quais retratam a invasão de uma aldeia indígena pela tropa bandeirante de D. Braz – definiu a situação como sendo o modo de vida dos colonizadores, os quais invadiam e usavam, de forma abusiva, da violência contra os índios, vistos como oprimidos.

Vinte e sete alunos (77,14%) da turma A e 15 da B (60%) descreveram as cenas a partir da representação do colonizador como um invasor/explorador.

²¹⁶ Para ler todas as respostas dos alunos, de ambas as turmas, ver: Anexos 3 e 4.

Estes colonizadores foram definidos como sendo bandeirantes por 11 estudantes do 3º A (31,42%) e 4 do B (16%); portugueses por 16 do A (45,71%) e 9 do B (36%). E, nesta turma, um aluno definiu os protagonistas da violência como sendo brancos e um como colonizadores (definições genéricas).

A análise das respostas de alguns alunos nos permitiu perceber que os bandeirantes são, para eles, considerados portugueses e não paulistas. Claro que havia muitos portugueses bandeirantes, inclusive alguns de seus líderes mais famosos, como Antônio Raposo Tavares. Este não é o problema. O que se percebe, entretanto, é que estes alunos não vinculam os bandeirantes como um fenômeno surgido e mantido pelos habitantes da Vila de São Paulo, mas como uma ação direta da metrópole, como se todo português que imigrava para a colônia portuguesa na América fosse bandeirante:

“Representa os Bandeirantes chegando na “terra” e também matando os índios.”
(Beatriz Silva, 3º A)

“Os bandeirantes chegaram para retirar os índios.” (Gustavo Cabrera, 3º A).

Percebemos, pela resposta do estudante à terceira questão deste questionário, que os bandeirantes são, para ele, portugueses:

“Que os portugueses são agressivos e o índios.” (Gustavo Cabrera, 3º A).

Sua colega de sala, Juliana Santos, possui visão idêntica, expressa, entretanto, de maneira inversa, como é possível perceber a partir da análise das respostas à primeira e à segunda questões: *“A invasão dos brancos ou portugueses matando uma tribo de índios. Pensar sobre a morte.”* Resposta da segunda questão: *“Os personagens são os bandeirantes e a tribo de índios. Os bandeirantes chegaram matando a tribo de índios e os índios tentando se defender mais a maioria dos índios morreram.”*

Além destes alunos, Valdir Freitas, Waldir Felipe (ambos do 3º A) e Rafaela Leite (3º B), também apresentaram a mesma concepção.

Apesar de considerar os bandeirantes como portugueses e dentro da lógica do colonizador invasor, a aluna Rafaela Leite, diferente de seus colegas, não os considera ruins. Pelo contrário, vê suas ações como positivas e fundamentais para a criação de uma nova civilização: *“As cenas iniciais mostram a chegada dos portugueses, e a invasão dos bandeirantes em uma aldeia. Representa o ‘começo’ de um novo Brasil.”*

Duas alunas do 3º A, Gustavo Santos e Jéssica França, se referiram aos personagens que atacaram os índios como “eles”. A análise de suas respostas à segunda questão nos permitiu descobrir que, para elas, “eles” eram os portugueses. Situação semelhante ocorreu com outra aluna da mesma turma, Jéssica Oliveira, cuja análise da segunda resposta permitiu descobrir que ela se referiu, em sua primeira resposta (“eles”), aos bandeirantes.

Isabela Ribeiro, também do 3º A, confundiu a Vila de São Paulo com uma aldeia indígena, como se a mesma não tivesse sido fundada pelos colonizadores: *“Representam uma guerra entre os índios e os bandeirantes e sua chegada a vila de São Paulo e a tentativa de dominar a vila matando índios e os escravizando.”*

A aluna Júlia Souza (3º B), que não havia identificado no questionário anterior os bandeirantes, ao entrar em contato com as imagens em movimento da série, conseguiu reconhecê-los: *“Mostram os colonizadores (bandeirantes) invadindo a América, atacando os índios para a sua invasão, dominam os índios e encontram ouro.”*

A resposta de Rafaela Duques (3º B), em uma leitura isolada (*“A colonização do Brasil, a imposição de uma raça superior.”*), poderia induzir-nos a pensar que a estudante teria uma posição racista com relação aos índios. Entretanto, a análise da sua resposta à segunda questão mostra um pensamento histórico elaborado, que leva em conta as mentalidades enquanto elemento social que influencia o processo histórico. Longe de atribuir superioridade aos portugueses, a aluna explica que se tratava da auto-imagem que estes colonizadores faziam de si mesmos perante os índios, o que justificava, para eles (segundo a estudante), o assassinato e a escravização dos primeiros habitantes da América: *“Eram bandeirantes e índios. Primeiramente os bandeirantes buscavam tribos para dominarem, e os índios estavam ali, apenas em suas atividades cotidianas, quando foram surpreendidos por bandeirantes que atacavam com armas de fogo contra apenas flechas. O modo de pensar daquela época justifica os atos deles onde portugueses se achavam superiores e por isso matavam e escravizavam os índios.”*

Outros alunos que apresentaram pensamentos históricos elaborados foram Adriano Souza e Maurício Vaz, ambos também do 3º B.

Adriano chama nossa atenção para o fato de que, ao serem capturados e, portanto, retirados da sua teia de relações, comunitárias e famílias, os índios perdiam sua cultura (e identidade): *“Representam o que os brancos queriam possuir terras e quem estivessem*

nelas seriam destruídos. Por isso eles mataram os índios, e os que sobreviveram eram capturados, as vezes, sem os pais, mães, irmãos. Eram tirados deles à cultura.”

Maurício Vaz foi o único aluno que percebeu, pelas imagens da série, que a tropa de D. Braz contava, em suas fileiras, com os índios de uma tribo aliada, chefiada por Apingorá, os quais eram inimigos da tribo atacada e deram apoio aos bandeirantes devido a vínculos antigos de amizade com D. Braz e pela oportunidade de se vingarem: *“Representam a violenta colonização do Brasil por expedições portuguesas que geravam muitas mortes para ambos os lados mas no final as armas de fogo dos colonizadores se mostraram superiores a arcos e flechas, também mostrava as alianças dos colonizadores com tribos rivais.”*

Colonizadores construtores/povoadores

Apenas dois alunos do 3º A (5,71%) e dois do 3º B (8%), ao descreverem as cenas iniciais da série, definiram os colonizadores como construtores/povoadores. Este resultado destoa, de maneira antagônica, do primeiro questionário aplicado, relativo às representações prévias dos alunos, quando houve um predomínio desta representação, o que mostra o impacto das imagens em movimento na construção do conhecimento histórico.

Entretanto, a análise das respostas destes 4 alunos ao questionário das representações prévias e a este, relativo ao primeiro dia de exibição da série, mostra que estes jovens resistiram ao que viram, mantendo suas representações.

O caso de Eduarda Petroni (3º B), aluna que destacou, nas três respostas dadas ao questionário de representações prévias, o papel de construtores, de indutores da evolução do Brasil para os colonizadores, é o mais significativo. Apesar do contato com as cenas de violência que caracterizaram o episódio da invasão à aldeia indígena, a aluna considerou apenas o aspecto do povoamento do território, não mencionando a violência ou, sequer, o termo invasão: *“Os índios tomando banho no lago, sem imaginar o que estava prestes a acontecer, pois os colonizadores apareceram em grande número para morar lá.”*

Oprimidos

Seis alunos da turma B (24%) e 3 da A (8,57%) afirmaram que as cenas se referem ao cotidiano do índio, seu sofrimento e lutas, sem se referir aos colonizadores. Entretanto, nas respostas às outras questões estes aparecem, sinalizando para a visão de que o Brasil colonial era dividido entre bons e maus, ou seja, entre colonizadores invasores e índios oprimidos.

É evidente que, se considerarmos as respostas anteriores, onde predominam a visão do colonizador invasor/explorador, o número de representações dos índios enquanto oprimidos/explorados será bem maior, dado que as mesmas contêm, de maneira implícita e explícita (em alguns casos), esta categoria de representação, utilizada para descrever um mundo maniqueísta.

A resposta de Poliana Silveira (3º B) evidencia, de maneira direta, a representação destes alunos sobre os índios, bem como sua indignação com as atitudes dos colonizadores: *“A vida dos índios, a luta e o sofrimento.”*

Frases descritivas

Dois alunos do 3º A (5,71%) fizeram apenas uma descrição física da cena, sem classificar os envolvidos em categorias de representações: *“As cenas iniciais da série representa um ‘grande’ conflito entre índios e homens brancos. É uma luta sangrenta, muito fria e triste.”* (Flávia Queiroz)

A chegada dos portugueses

Dois alunos, Breno Carneiro (3º B) e Daniel Alves (3º A), atribuíram as cenas iniciais como o momento de chegada dos portugueses ao Brasil, sem perceber que a colonização já tinha mais de um século, tempo suficiente para a construção de algumas vilas, caso de São Paulo e São Vicente, também retratada no primeiro trecho exibido:

“O Brasil na época de colonização. A chegada de portugueses, as florestas inteiras.” (Breno Carneiro)

“Representam a chegada dos portugueses ao Brasil para colonizar.” (Daniel Alves)

Não responderam

Apenas um aluno, Renato Cunha, do 3º B, não respondeu a questão.

Questão 2

Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Colonizadores invasores x oprimidos

A maioria dos alunos, ao descreverem os personagens da cena, definiram os colonizadores como invasores e os índios como oprimidos, em uma reafirmação das respostas dadas à primeira questão, fato comprovado pelos números quase idênticos: 27 (77,14%) da turma A e 15 da B (60%) – apenas um a menos.

Além disso, a maioria afirmou que os atos de violência cometidos pelos colonizadores (chamados de portugueses, colonizadores e bandeirantes) são injustificáveis: *“Os Bandeirantes eram muito malvados, e os índios eram pobres e coitados, nada justifica seus atos.”* (Leandro Carvalho, 3º B)

Ricardo da Silva, também do 3º B, apresentou um pensamento elaborado, pelo qual atribuiu o confronto, além dos interesses econômicos dos bandeirantes na escravização indígena, a um choque de civilizações: *“Os índios lutam para manter seu estilo de vida enquanto os colonizadores se impõe violentamente.”*

Descrição física

Oito alunos do 3º B (32%) e 6 do 3º A (17,14%) fizeram uma mera descrição física dos personagens, sem atribuir-lhes características relativas às suas intenções ou ao seu caráter. Exemplo: *“No lago havia mulheres e crianças e à espreita no mato, os brancos de armaduras. Nada justifica seus atos.”* (Breno Rosa, 3º A)

Personalizou

A aluna Carolina Vaz (3º A) personalizou sua descrição, assim como a restringiu a dois personagens: *“Existe Dom Brás, que chefia os bandeirantes, sempre dando ordens e estando a frente. Thiago, filho de Dom Brás não gosta da idéia do pai, busca formas diferentes.”*

Não responderam

O mesmo aluno que não respondeu a questão anterior (Renato Cunha, 3º B) fez o mesmo com relação a esta, ato que se repetiu na terceira e na quarta questões. No capítulo 2 relatamos dois momentos de participação do aluno, em que foram manifestadas visões críticas dos temas trabalhados em aula pela professora. O fato dele ter respondido apenas às duas últimas (5 e 6) provavelmente significa que, no dia da aplicação deste questionário, o aluno não se interessou pelo mesmo, nem pela atividade ou pela série televisiva, dado que seu ato se repetiu nas respostas ao segundo e ao terceiro questionários.

Além disso, a resposta à questão 6 mostra que o aluno teve a intenção de demonstrar um certo desdém ou de chocar o interlocutor: *“O tiro na cabeça do índio. Porque foi legal.”*

Chegamos a esta conclusão por causa da sua resposta à segunda questão do segundo questionário relativo às imagens da série – *“Significa que Aimbé que era mestiço não estava sendo tratado como escravo por Bento por ser meio índio.”* –, a qual foi formulada para investigarmos a percepção dos alunos diante do processo de mestiçagem entre colonizadores e índios, bem como dos preconceitos sofridos pelas pessoas nessas condições, situação simbolizada por Aimbé, mestiço, sobrinho de D. Braz, o qual afirma não pertencer *“nem à casa e nem à senzala”* e, por isso, ser da *“cozinha”*, em uma clara referência à sua situação de agregado subserviente, visto como inferior por sua família, mas não escravo. O aluno foi um dos poucos que conseguiu perceber esta situação, o que indica que as outras questões não foram respondidas, provavelmente, por algum tipo de indisposição com relação ao que estava sendo feito.

Questão 3

Como você descreve o caráter dos personagens?

Maus/rudes x bons/humildes

Em mais uma reafirmação das representações manifestadas nas respostas das questões 1 e 2, a maioria dos alunos descreveu os colonizadores como maus, rudes, injustos, sujos, violentos e ambiciosos, características que compõem a representação do colonizador invasor/explorador, conforme análise das respostas dos alunos, enquanto os índios foram considerados bons, humildes, tranquilos e inocentes, em uma clara imagem do “bom selvagem”, a qual está na raiz da representação do índio como oprimido e do período colonial como uma sociedade dividida entre pessoas boas e más.

Foram 21 alunos do 3º A (60%) para 15 do 3º B (60%) – a mesma proporção com relação ao total de respostas de cada turma. O pensamento de Poliana Silveira (3º B) mostra as relações entre estas representações, as quais se completam e fornecem sentido uma para a outra, na medida em que compõem um mundo antagônico e maniqueísta: *“Homens brancos pessoas frias, má! Índios homens bonitos.”*

Maus (colonizadores)

Cinco alunos do 3º A (8,57%) e 4 do 3º B (16%) se referiram apenas ao caráter dos colonizadores, considerando-os maus. Para Carolina Vaz, os bandeirantes eram cruéis, com exceção de Tiago: *“Os bandeirantes eram pessoas que sitiavam aldeias, então eram de um mau caráter, cruéis. Thiago já buscava caminhos alternativos, eram mais humano.”*

A aluna Rafaela Leite também destacou que havia exceções com relação aos bandeirantes: *“Alguns bandeirantes não tem um caráter muito bom, outros já tem.”*

Preconceituosos (colonizadores)

Para Jerusa de Oliveira, o comportamento dos colonizadores com relação aos índios – chamados na série de “negros da terra” – foi resultado do fato deles serem preconceituosos: *“Os portugueses eram preconceituosos e não aceitavam os índios (negros) por isso os atacaram em vez de tentar uma negociação.”*

Diversificado/Duvidoso

Seis alunos do 3º A (17,14%) e 3 do 3º B (12%) não qualificaram nenhum personagem, afirmando que eles apresentavam, de maneira genérica, um caráter diversificado ou duvidoso.

Fortes x fracos

Dois alunos do 3º A classificaram os colonizadores como fortes e os índios como fracos ou obedientes, o que explicaria a situação mostrada pelas imagens da série e revela a visão do índio enquanto inferior, o que explicaria sua situação de oprimido:

“Os portugueses se sentiam melhores e superiores aos índios. Estes, sem entender muito o que estava acontecendo, se submetiam a eles.” (Perla Andreoli)

“Os portugueses como superiores e os índios como pessoas humilhadas e obedientes a ordens.” (Erick Teixeira)

Sem bons nem maus

A aluna Rafaela Duques (3º B) foi a única que não definiu os colonizadores como maus, em oposição aos bons (índios), compreendendo a complexidade da situação: *“Um caráter típico da época onde percebemos que portugueses buscavam terra, riquezas e mão-de-obra para explorar, onde pensavam que estavam certos, e que os índios eram bichos do mato. Os índios, por sua vez, pensavam que estavam certos em defender seu povo e sua terra, porém a incapacidade de defesa fez com que se rendessem aos bandeirantes.”*

Não respondeu

Renato Cunha (3º B) e Mércia Keunicke (3º A) não responderam.

Questão 4

Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Simples/humilde

A maioria dos alunos percebeu a Vila de São Paulo como um lugar bastante diferente da metrópole atual. Ao descrevê-la como um lugar simples e humilde, muitos também destacaram o fato dela ser pequena e parecer desabitada.

Na turma A, 23 estudantes (65,71%) a descreveram desta forma, enquanto na B foram 10 (40%). A frase de Ricardo da Silva ilustra a maioria das respostas dadas: *“Um lugar simples, casas feitas de madeiras, palha e barro.”*

Fábio Bianchini (3º B), em sua resposta, mostrou desconhecer que a tecnologia de asfaltamento é recente (século XX), ao estruturar seu pensamento a partir de uma comparação entre a antiga Vila e a cidade atual: *“Uma cidade com muitas pessoas, humilde, muita terra, pouco asfalto e etc...”*.

Para Maurício Vaz (3º B), a Vila foi construída às pressas, para abrigar o comércio de índios. Em sua resposta, o aluno não fez nenhuma menção às origens históricas da cidade, que remetem à fundação do Colégio de São Paulo pelos padres jesuítas, assunto com o qual, em diversos momentos de sua trajetória escolar, ele deve ter tido contato. É provável que o aluno tenha se baseado integralmente no enunciado da questão, descrevendo o que imaginou a partir das imagens da série e do destaque dado ao comércio de escravos: *“Uma vila simples construída às pressas simplesmente para abrigar pessoas e comercializar índios.”*

Apesar de ter se expressado de maneira um pouco confusa, é perceptível a contraposição feita por Rogério Alves entre a São Paulo atual com a colonial: *“A para mim São Paulo devia ser uma cidadzinha sem os pobres muito humilde tem muita fábrica, muita gente.”*

Com muito verde

Cinco alunos da turma A (14,28%) e 3 da B (12%) definiram a Vila de São Paulo desta forma.

Além disso, para Gustavo Cabrera (3º A), a Vila era a morada dos bandeirantes e de índios que os serviam, o que significa que o aluno percebeu o vínculo entre a futura cidade com estes colonizadores ou que a maioria dos bandeirantes era paulista. *“A vila São Paulo era cheia de arvores no meio do mato. Onde tinha índios que serviam os Bandeirantes.”*

Tobias Rós (3º B) imaginou-a como um lugar a ser mais habitado: *“Uma nova cidade a ser colonizada, ainda com o meio ambiente intacto.”*

Desenvolvida

Luciana Silva (3º B), ao se ver confrontada com as imagens de uma pequena vila, não se conformou com o que viu, atribuindo a elas um caráter localizado, vinculado apenas a determinadas partes da cidade, onde os personagens freqüentavam, enquanto o restante de São Paulo seria, como a cidade atual, desenvolvida, com muito comércio e moradias: *“Mais desenvolvido do que a área onde estão; com ruas, lojas, casas, etc.”*

A resposta evidencia, portanto, que a aluna não aceitou o estatuto da imagem como verdade, pelo menos neste caso, o que mostra a complexidade do pensamento e do processo de construção de conhecimentos.

Grande

Para a aluna Camila Serrito (3º A), assim como sua colega Luciana Silva (3º B), as imagens da Vila não significaram nada, pois o que predominou em sua resposta foi a São Paulo atual: *“Eu imagino que seja bem grande e com várias pessoas na época. Eles acham de ser maior que eles pensavam.”* (Camila Serrito)

Morada de brancos

Para Breno Rosa (3º A), a São Paulo colonial era um lugar habitado por pessoas brancas e ricas. Sua imagem pode ser sido formada a partir das imagens onde alguns dos membros proeminentes da Vila foram apresentados aos espectadores: *“Era onde viviam as pessoas brancas que tinham bens.”*

Dominada por portugueses

Para Daniel Souza (3º A), São Paulo era, simplesmente, um centro de poder português sobre os índios: *“Uma vila dominada por portugueses, que impunha o domínio sobre os índios da região.”*

Lugar bonito

Para Jéssica Moura (3º A), São Paulo seria um lugar bonito. Ao ressaltar que *“seria lindo se São Paulo fosse assim”*, a aluna evidencia desconfiança com relação à representação da São Paulo colonial feita pelas imagens da série, em uma clara resistência ao papel da imagem enquanto retentora de verdades inquestionáveis: *“Seria difícil imaginar, mas acredito que seria lindo se São Paulo fosse assim, mas, não com lutas, pois, o lugar é bonito e talvez por isso chamou a atenção dos homens brancos para a exploração de tudo.”*

Cidade recém-descoberta

Leonardo Silva (3º A), ao responder a questão, surpreendeu. Para ele, São Paulo seria uma cidade fundada por índios e recém descoberta pelos colonizadores: *“Ainda uma cidade recém-descoberta, com matas como a mata atlântica, com população indígena residente.”*

Área rural

Eduarda Petroni (3º B) comparou São Paulo à sua imagem sobre as áreas rurais: *“Uma área completamente diferente do que é hoje, pois era uma área rural, com lagos e muitas árvores.”*

Lugar de casas altas

Provavelmente baseadas nas imagens da sede de Lagoa Serena – uma fortaleza bandeirante, de propriedade de D. Braz – e da construção da torre do Colégio de São Paulo, duas alunas do 3º B (Jerusa Oliveira e Sheila Correia) definiram a Vila como um lugar onde havia casas altas.

Morada de mulheres

Duas alunas, ambas do 3º B, ao descreverem como imaginavam a São Paulo colonial, mostraram ter percebido a representação da forte presença feminina nesta sociedade, utilizada pela série e simbolizada pelas mulheres de Lagoa Serena (situada nos arredores da Vila), chefiadas pela esposa de D. Braz, Mãe Cândida, que, na freqüente ausência dos homens da família, administrava a propriedade com mão de ferro.

Entretanto, as estudantes não perceberam o papel central que as mulheres tinham na São Paulo da época colonial (idéia veiculada pela série), como evidenciam suas respostas. No caso de Poliana Silveira, as relações sociais foram vistas de maneira simplista, machista e como se fossem atuais, desconsiderando que as mulheres, segundo as imagens, trabalhavam de forma dura e que saídas masculinas para o trabalho eram expedições que demoravam meses, em alguns casos, anos.

“Uma vila vaga; sem muitas pessoas ou movimento; calma por sinal e só com mulheres.” (Laís Borges)

“Só mulherada, lugar calmo e só fofocando e cuidando da casa. Os homens saem para trabalhar.” (Poliana Silveira)

Mistura de casas e ocas

Um aluno, Breno Carneiro, considerou a Vila de São Paulo como uma mistura de estruturas de colonizadores e índios, o que também mostra sua percepção do processo de miscigenação em curso. *“Com ocas e casas misturadas igrejas e escolas.”*

Isolada

Duas alunas do 3º B (8%) definiram a Vila como um lugar isolado, provavelmente devido às cenas das matas do entorno e a reconstituição das dificuldades que existiam no caminho entre São Vicente e São Paulo, o qual cortava o terreno acidentado e chuvoso da Serra do Mar, cuja comparação com uma muralha deu o nome ao livro e a série.

“Um lugar pequeno com casas muito grandes sem muita civilização cercado por matas.” (Rafaela Leite)

Em transformação

Adriano Souza, do 3º B, a definiu como um lugar em transformação devido ao trânsito constante de pessoas, o que pode significar que ele tenha percebido São Paulo como um pólo de onde partiam expedições de desbravamento do sertão, ainda que muitos “morressem” nestes empreendimentos: *“Ela estava em transformação, muitos brancos chegando, muitos morrendo, um caso, estava se transformação.”*

Tamanho ideal para a sua população

Rafaela Duques (3º B), que havia expressado um pensamento histórico elaborado, com a compreensão de que os fatos e o comportamento das pessoas são resultado da época em que vivem, novamente demonstrou esta percepção, ao definir o tamanho de São Paulo como proporcional à quantidade de pessoas que a habitava: *“Era grande para o tanto de gente que a habitava, que eram apenas portugueses e os índios apenas como mão-de-obra escrava.”*

Não respondeu

Dois alunos não responderam: Renato Cunha (3º B) e Eduardo Zanutto (3º A).

Questão 5

Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

D. Braz

Vinte dois alunos da turma B (88%) e 19 da A (54,28%) relacionaram D. Braz com a imagem que eles tem dos bandeirantes. Nas duas turmas, a mesma quantidade de alunos (12) afirmou ter estabelecido esta relação devido aos atos violentos praticados pelo personagem contra os índios, evidenciando o predomínio da representação do colonizador invasor/explorador.

Quatro alunos do 3º A e 1 do B afirmaram que ele representa os bandeirantes por causa das vestes, em uma associação com o padrão de representação imagética estabelecido por Taunay, como visto anteriormente.

Outros estudantes – 4 da turma B e 1 da A – associaram D. Braz aos bandeirantes por ele transmitir autoridade e poder, o que significa que a representação destes jovens sobre os bandeirantes está baseada nesta categoria.

E três alunos do 3º B e um do 3º A não justificaram suas respostas, o que não nos permite compreender a essência do seu pensamento.

Bento Coutinho

Oito alunos do 3º A (22,85%) e 2 do 3º B (8%) indicaram Bento Coutinho como símbolo dos bandeirantes e justificaram a decisão ao relacioná-lo com a forma violenta como eles tratavam os índios, em uma escolha claramente baseada na representação que os estudantes têm dos bandeirantes enquanto colonizadores invasores/exploradores.

Mas há uma exceção. O aluno Ricardo Santos escolheu Bento Coutinho, mas não por vê-lo de forma negativa, como seus colegas, mas por considerá-lo forte, guerreiro, representação dos bandeirantes que ainda não havia sido detectada com esta intensidade: *“É o Bento Coutinho porque ele lutava com todos e tinha sangue de guerreiro.”*

Tiago

Cinco alunos do 3º A associaram Tiago às suas representações dos bandeirantes, baseadas na categoria do colonizador construtor/povoador: *“O personagem Tiago, pois ele se preocupa em encontrar ouro, desbravar fronteiras e não em escravizar índios.”* (Danila Siqueira)

Com exceção de uma aluna, Carolina Gallan, os outros associaram, na resposta à primeira questão, os bandeirantes à representação de invasor/explorador. Ainda assim, a maior parte dos estudantes continuou, como visto anteriormente (a partir da imagem de D. Braz), relacionando os bandeirantes com esta categoria, o que evidencia a força que a imagem pode ter na construção do conhecimento. Mas, além disso, a oscilação destes alunos evidencia a provisoriabilidade do conhecimento e sua constante mudança a partir da alteridade de nossas representações e da criação de novas.

Não associaram

Três alunos do 3º A deram respostas onde não associaram nenhuma personagem aos bandeirantes.

Questão 6

Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Invasão da aldeia

A maior parte dos alunos – 21 da turma (60%) e 17 da B (68%) – elegeram as imagens iniciais, que retratam a invasão de uma aldeia pela tropa de D. Braz, como as mais marcantes devido ao excesso de violência com que os índios foram tratados:

“As partes de violência gratuita, sem motivo algum, pois não dá para entender o porque da situação que os bandeirantes criaram.” (Mariana Melo, 3º B)

“Da índia sendo separada do filho, porque é muito cruel e normalmente apesar de ruim é esse tipo de cena que chama nossa atenção.” (Luciana Silva, 3º. B)

Ao analisarmos a resposta de Gustavo Cabrera (3º A), percebemos a identificação feita pelo aluno entre os bandeirantes e os primeiros colonizadores portugueses. Para ele, os bandeirantes chegaram de navios para dominar os índios, como se, antes do surgimento das bandeiras, não houvesse tido outros fatos relativos à colonização. Além disso, o aluno não percebe a origem destes colonizadores a partir da Vila de São Paulo: *“Quando os bandeirantes com os seus navios chegaram para dominar as terras dos índios e mata-los. Extraindo ouro das terras e servindo os índios como escravo.”*

Maurício Vaz (3º B) voltou a destacar o fato que mais lhe chamou a atenção: a aliança entre os colonizadores e alguns índios com o objetivo de escravizar outros índios. *“A batalha entre bandeirantes e índios no começo, pois mostra que tribos rivais também se aliam com os colonizadores em troca de poucos bens materiais.”*

A resposta de Ricardo da Silva (3º B) poderia induzir-nos a pensar que o aluno vê os índios de maneira preconceituosa: *“A repressão aos índios são cenas que se destacam e realçam aos olhos, pela maneira que os colonizadores ‘domesticavam’ os animais.”* Entretanto, a análise da sua resposta à questão 3 mostra que o aluno tentou transmitir a forma como ele imagina que os colonizadores viam os índios, como mostra sua visão positiva dos primeiros habitantes do Brasil: *“Colonizadores: cruéis, sanguinários, oportunistas. Índios: inocentes, assustados, aterrorizados.”*

A justificativa pela escolha das cenas da invasão, feita por Rafaela Duques, do 3º B, aluna que já havia apresentado um pensamento histórico elaborado, evidencia o reconhecimento das imagens em movimento televisivas como uma possível narrativa histórica, capaz de estimular o pensamento e, portanto, contribuir para a construção do conhecimento histórico, ao dar *“uma boa idéia”* do que aconteceu: *“A parte da guerra,*

pois nos dá uma boa idéia de como foi violenta a escravização dos índios no Brasil pelos portugueses.”

Da mesma turma, Vitória da Costa também considerou as imagens televisivas como organizadoras de uma narrativa histórica, mas atribuindo a elas o estatuto de “verdade absoluta”: *“Me chamaram a atenção quando os colonizadores maltratam os índios, porque mostra o que **realmente** acontecia naquela época.”*

Viagem do litoral para a Vila de São Paulo

Dez alunos do 3º A (31,42%) e 5 do 3º B (20%) escolheram as imagens da viagem entre São Vicente e São Paulo como as mais impressionantes. Os motivos apontados foram três:

- Beleza da natureza. Apenas dois alunos do 3º A, Daniel Souza e Jéssica Moura, e um do B, Carolina Vaz, conseguiram identificar a Baixada Santista e a Serra do Mar como os lugares cortados pela rota: *“Chegada deles na praia (atual Bertioga), a Serra, a paisagem, de Beatriz chegando a casa nova, sendo bem recebida.”* (Carolina Vaz)

A resposta anterior também mostra que a aluna associou o litoral a Bertioga e não a São Vicente, local onde os recém chegados desembarcaram no Brasil para seguir viagem a São Paulo. Pode ser que a aluna freqüente este município, o que explicaria sua associação, em uma tentativa de compreender o que lhe foi apresentado e se situar no tempo.²¹⁷

- As dificuldades do caminho e a demora para se chegar a São Paulo: *“Quando eles subiam a serra para chegar em São Paulo, a dificuldade que eles tinham de locomoção.”* (Rafaela leite, 3º B)

- A luta da personagem Beatriz para empreender a difícil jornada: *“Quando Beatriz cai no buraco e é resgatada por um homem (acho que era um cangaceiro).”* (Lais Borges, 3º B)

O “cangaceiro” a quem a aluna se referiu era Aimbé, da família de D. Braz. Esta resposta evidencia a dificuldade da aluna compreender que a série retratava um momento histórico anterior ao fenômeno do cangaço, associado, aqui, provavelmente, pelas vestes do personagem.

²¹⁷ RÜSEN, Jörn. Op. cit., 2001, pp. 57.

“A imagem que chamam mais atenção e a hora que a princesa portuguesa cai no buraco para catar a santa.” (Rogério Alves, 3º B) Destoando da aparência rude dos habitantes da colônia, o aluno associou a personagem a uma princesa.

Cabe lembrar que a boa aparência com que os personagens que chegaram de navio ao Brasil foram apresentados, depois de mais de um mês viajando, seria impossível. Entretanto, este recurso foi aplicado justamente para mostrar o choque entre dois mundos: o da metrópole, mais civilizado, com o da colônia, onde, para domar a natureza, as pessoas se embruteciam, em um processo de fusão, de assimilação do que encontravam, o que as transformava ao mesmo tempo em que eram transformadas por eles, em uma gênese cultural que daria origem a um novo mundo.

Tiago ajuda índia

Esta cena, ocorrida após a invasão da aldeia, foi escolhida por 3 alunos do 3º B (12%) e 2 do A (5,71%), que destacaram o ato nobre do personagem para com alguém “oprimido” (categoria de representação).

Tiago acha ouro

Um aluno, Eduardo Zanuto (3º A), elegeu a cena onde Tiago achou ouro, também posterior à invasão da aldeia, como a que mais lhe chamou a atenção, pela cor do metal.

SEGUNDO DIA

No segundo dia de exibição (quase 45 minutos de duração) os alunos assistiram a uma seleção composta por trechos dos capítulos 4 e 6, onde entraram em contato com imagens que retratam os conflitos entre os bandeirantes, simbolizados por D. Braz, e os padres jesuítas, devido à escravização de índios, situação que também transmite uma relativa autonomia de São Paulo do poder central.

A questão da mestiçagem também é abordada a partir de Aimbé, que revela ser sobrinho de D. Braz – fruto de um relacionamento do falecido irmão do patriarca com uma

índia –, o que não lhe garante uma condição melhor, mas, ao contrário, um estatuto intermediário, de agregado quase escravo, que não pertence ao mundo dos brancos e nem ao dos índios.

Outras cenas mostram a tribo de Apingorá reagindo ao seu assassinato, por Leonel, filho de D. Braz – que acreditava que o cacique era o pai da criança que sua prima, Isabel, estava esperando, uma afronta à família e ao estatuto de poder dos colonizadores sobre os nativos. O ataque à Lagoa Serena se baseia na imagem do “bom selvagem”, que reage somente após ser agredido e valoriza o papel da mulher na sociedade paulista, ao retratá-las como bravas, guerreiras, lutadoras e responsáveis pela produção da propriedade enquanto os homens estavam no sertão.

Além disso, se o episódio do assassinato reforça a imagem dos índios como oprimidos (bons) – Apingorá ajuda Isabel a esconder o nome do pai da criança, Tiago, e morre de maneira leal, ao não revelar a verdade –, ao mesmo tempo, fortalece a representação do colonizador invasor (mau).

As questões foram elaboradas com o objetivo de diagnosticarmos o que os alunos retiveram das imagens e a partir de quais representações.

Trinta estudantes do 3º A responderam ao questionário do segundo dia de exibição da série enquanto 27 do 3º B fizeram o mesmo. Nas questões 1 e 3, alguns alunos apontaram mais de um conflito e diversos grupos culturais, o que mostra que boa parte deles conseguiu perceber a variedade de tramas e relações sociais retratada pela série.

Questão 1

Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

D. Braz x padres

A maioria dos alunos apontou o conflito entre D. Braz e os padres jesuítas como o sendo principal: 10 do 3º A (33,33%) e 6 do 3º B (22,22%).

Como causas, as posições contrárias em relação aos índios foram as mais apontadas – os jesuítas não concordavam com a escravização –, seguida da disputa pelo poder ou pela autoridade moral.

Danila Siqueira (3º A) confundiu um dos algozes de D. Braz, D. Jerônimo, com um padre. Isto se explica pelas vestes da personagem e por seu comportamento – aparecia constantemente ajoelhado e rezando, ainda que sempre tramasse contra as pessoas que o cercavam, daí os pecados apontados pela aluna. A briga entre os dois ocorreu por causa dos comentários perniciosos de D. Jerônimo sobre o filho de D. Braz, Tiago (que havia sido criado entre os padres), o qual construía a Torre do Colégio como penitência aplicada pelos jesuítas por ter tido relações sexuais com sua prima, Isabel: *“Sim, entre o D. Brás e o Padre, irmão do Santo Inquisidor. Porque D. Brás achou injusto seu filho ser punido, uma vez que o Padre cometia muitos pecados e não era punido.”*

Rafaela Duques (3º B) foi a única aluna que apresentou uma crítica à postura dos padres. Para ela, apesar de se dizerem contra a escravidão, os religiosos também escravizavam os índios, mas de maneira indireta, ao retirá-los de sua cultura por meio da catequese: *“Sim, os padres e Dom Brás. A escravização dos índios, que tanto o Dom Brás quanto o padre escravizaram os índios, porém um de forma religiosa (catequese) e outro não.”*

A série traz imagens sobre a catequização dos índios, contexto marcado pela aprendizagem associada à conversão. De fato, a escola reproduz as relações de poder de uma sociedade, ao mesmo tempo em que comunica um universo de representações e alimenta a sua reprodução.

Inserir os índios neste contexto significa, na prática, mais que uma conversão religiosa, mas um processo de aculturação, de europeização destas pessoas, o que não significa que se tratou de um fenômeno absoluto, pois sempre houve resistências silenciosas, a produção de novos sentidos e o surgimento, a partir deste confronto, de novas culturas e identidades.

Índios x brancos

Seis alunos da turma B (22,22%) e 3 da A (10%) apontaram os conflitos entre brancos e índios em respostas genéricas, baseadas nas representações já detectadas e analisadas anteriormente, dos colonizadores enquanto invasores e dos índios como oprimidos:

“Havia conflitos, pois os colonizadores chegaram como ‘intrusos’, achavam que as mulheres que queriam deviam se submeter a eles, já os índios estavam em sua terra e tinham que obedecer aos ‘intrusos’.” (Eduarda Petroni, 3º B)

Bandeirantes x índios

Ao invés de se referirem de maneira genérica aos “brancos”, 6 estudantes do 3º A (20%) e 1 do B (3,7%) os caracterizaram como sendo os bandeirantes. Ao descreverem a natureza desses conflitos, mantiveram as representações do colonizador invasor e do índio oprimido.

A resposta da aluna Angela Trento, da turma A, evidencia uma percepção elaborada de que estes embates não ocorriam apenas com relação à escravização e a exploração, mas, também tinham raízes no confronto entre culturas distintas, com a imposição da religião dos colonizadores aos índios. Além disso, a estudante também percebeu as disputas de poder entre os “próprios bandeirantes”, identificados por ela como paulistas:

“Sim, haviam muitos conflitos entre os moradores de São Paulo. No filme podemos perceber conflitos étnicos (índios e brancos), conflitos religiosos, já que queriam impor a religião católica aos índios, uma vez que estes eram escravizados e conflitos entre os próprios bandeirantes.”

Branco x branco

Cinco estudantes – 3 do 3º B (11,11%) e 2 do A (6,66%) – apontaram os conflitos entre os brancos, moradores de São Paulo, pelo poder, evidenciando que foram estes os que mais chamaram sua atenção. *“Sim. A briga entre os brancos pelo poder, um queria mais que o outro.”* (Cícera Chinmei, 3º A)

Conflitos de poder e de cultura

Sem se referir aos envolvidos, três alunos da turma A (3,33%) se referiram a conflitos pelo controle do poder e devido a choques culturais: “*Havia conflitos, de poder, de cultura.*” (Mércia Keunicke)

Sim

Dois alunos da turma B (7,4%) e um da A (3,33%) disseram que sim, havia conflitos entre os habitantes, mas não apontaram os envolvidos: “*Sim. Principalmente por riquezas (como o ouro que foi achado).*” (Pedro Mendes, 3º B)

Não

Para Eduardo Zanuto, não existiam conflitos na Vila de São Paulo, pois os mesmos ocorriam apenas no sertão, entre os índios e os paulistas. Preso às imagens da invasão da aldeia, o aluno não percebeu que muitos índios habitavam São Paulo e que este convívio demandava conflitos, incluindo os relativos aos embates culturais: “*Não, os conflitos se davam somente entre indígenas e paulistas.*”

Não sabem

Cinco alunos do 3º B (18,51%) responderam não saber quais conflitos enquanto 4 do A (13,33%) afirmaram o mesmo.

Não Respondeu

Apenas um aluno, Renato Cunha (3º B), não respondeu a questão.

Questão 2

“Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Não perceberam

A maioria de ambas as turmas – 25 alunos da A (83,33%) e 22 da B (81,48%) – não compreendeu a situação de Aimbé que, mestiço, mesmo vivendo com sua família, era visto como inferior e, por isso, tratado como um agregado, um servo, não escravo, mas, tão pouco, totalmente livre.

A frase remete a forma pela qual Bento Coutinho tratava o personagem, que passou a ser mimado com presentes (botas, chapéu) para levar recados à sua prima, Rosália, que acabou se casando, escondido e à revelia de sua família, com Bento.

Pela forma como era tratado, muito próxima a dos índios escravizados, a maioria destes alunos o identificou como índio e não percebeu sua condição diferenciada, utilizada pela série para mostrar o começo da miscigenação que deu origem ao povo brasileiro.

Mesmo os que perceberam a condição de mestiço de Aimbé não compreenderam sua situação intermediária na pirâmide social, ditada por suas origens, a qual, provavelmente, causou estranhamento nos alunos, na medida em que, atualmente, a sociedade brasileira se estrutura de uma maneira mais variada – não que não haja preconceitos, mas suas matizes são múltiplas.

“Que a mãe é índia e o pai é branco.” (Sheila Correia, 3º B)

Perceberam

Quatro alunos do 3º A (13,33%) e 3 do B (11,11%) conseguiram compreender a situação vivida por Aimbé, pertencente a dois mundos e, ao mesmo tempo, a nenhum. Além disso, estes alunos perceberam sua condição de oprimido, gerada pela “mácula de ter sangue índio”:

“O Aimbé era mestiço. Por ser parte índio ele não era respeitado pela família.”
(Fábio Bianchini, 3º B)

“Aimbé era mestiço, e por ser parte índio, ele não era respeitado como membro da família.” (Pedro Mendes, 3º B)

“Aimbé era sobrinho de Dom Brás, mas como era mestiço, não era tratado bem. O Bento precisava de seus favores, por isso tratou ele como ‘branco’.” (Mércia Keunicke)

“Aimbé era bem tratado por Bento, ele o tratava com respeito, mesmo que por interesse.” (Valdir Freitas)

Para compreendermos melhor o pensamento do aluno Valdir Freitas, analisamos sua resposta à terceira questão, na qual ele define, demonstrando um pensamento histórico elaborado, a condição dos mestiços na pirâmide social da época (a partir das representações veiculadas pela série): *“Os bandeirantes, os índios, os mestiços. Os bandeirantes são donos de terras, poderosos. Os índios são equivalentes aos escravos. E os mestiços caminhavam entre os dois níveis.”*

Não respondeu

Apenas uma aluna, Carolina Gallan (3º A), não respondeu à questão.

Questão 3

Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Índios

Todos os alunos que responderam a este questionário, de ambas as turmas (30 da A) e (27 da B) citaram os índios como um dos grupos representados pelas imagens da série. A maioria os descreveu como oprimidos, reafirmando as representações anteriormente manifestadas: *“Os bandeirantes e os índios, os bandeirantes eram vistos como os*

comandantes e os índios a minoria que perdiam suas aldeias que eram queimadas pelos portugueses.” (Cauê Silva, 3º A)

Uma aluna, Júlia Souza (3º B), citou apenas os índios enquanto grupo cultural, sem considerá-los oprimidos, tendo, provavelmente, como base, as imagens do ataque à Lagoa Serena após o assassinato de Apingorá. *“Índios: lutar, vingar aquele que já foi morto.”*

Galvão Sampaio (3º B), ao descrever os grupos que citou, mostrou a clássica imagem do índio primitivo, que desconsidera a riqueza cultural destes povos, lógica movida pelo fato deles terem sido dominados pelos europeus, que, na época, possuíam armas mais avançadas: *“Índios e portugueses. Índio: semi-nu e primitivo. Portugueses: bem munidos e dominadores.”*

Branços

Os brancos foram citados por 14 alunos do 3º B (51,85%) e 12 do 3º A (40%) como um dos grupos retratados. Apesar de não exprimirem se são portugueses ou bandeirantes, a maioria evidenciou em suas respostas a representação do branco enquanto colonizador invasor/explorador (mau), em oposição aos índios (bons e oprimidos): *“Os índios e os brancos. Os índios transmitiam uma imagem boa e tranqüila, ao contrário dos homens brancos, que só pensavam em mortes.”* (Jéssica Benassi, 3º B)

A resposta de Rafaela Duques (3º B) se baseou nas imagens da destruição de Lagoa Serena pelos índios e foi literal, descrevendo o que viu, sem emitir sua opinião: *“Índios e brancos. Mostra o índio como dependentes e revoltosos (maus) e os brancos como bons.”*

Bandeirantes

Treze estudantes da turma A (43,33%) e 4 da B (14,81%) citaram em suas respostas os bandeirantes como um dos grupos representados, definindo, portanto, quem eram os brancos. A representação do grupo se manteve na categoria do colonizador invasor/explorador, em oposição aos índios oprimidos, em mundo dividido entre maus e bons: *“Grupo dos bandeirantes: imagem dos que tomam posse das terras indígenas e*

geram conflitos. Grupo indígenas: imagem de revolta, pois, lutam por suas terras e por sua gente.” (Jéssica Moura, 3º A)

Religiosos

O quarto grupo mais citado foi o dos religiosos ou padres jesuítas. Sete alunos do 3º A (23,33%) e 5 do B (18,51%) se referiram a eles. Para Renata Moura (3º A), os brancos eram divididos em bandeirantes e jesuítas, os quais pensavam de maneira oposta e disputavam o poder: *“Os índios, os brancos (bandeirantes e jesuítas). Eram grupos distintos de pensamentos opostos e a imagem do poder.”*

Marcelo Couto, do 3º B, confundiu a tropa bandeirante de D. Braz com um “Exército Farroupilho”, provavelmente a partir das vestes maltratadas dos bandeirantes devido ao longo período de permanência no sertão. Acreditamos que não se trata de uma confusão com a Revolução Farroupilha (1835-1845), mas de uma substituição equivocada da palavra maltrapilho por farroupilho: *“Índios: fracos e sem armas. Padres: usavam a fé para idealizar. Exército Farroupilho: muito injusto.”*

Portugueses

Quatro alunos da turma A (13,33%) e 4 da B (14,81%) se referiram aos colonizadores como sendo portugueses, sendo que a maioria manteve a representação do invasor/explorador.

Para a aluna Fernanda Souza (3º A), além dos grupos não se misturarem, o que, na verdade, ocorre constantemente ao longo da série, os portugueses incluem as mulheres, os homens de outras profissões e os bandeirantes. Além disso, a estudante não incluiu em nenhuma categoria de representação os grupos citados: *“A igreja: padres; os índios; portugueses: homens, mulheres, bandeirantes. Cada um tinha seu lugar, sem se misturar.”*

Colonizadores

Uma aluna, Eduarda Petroni, citou como um dos grupos, de maneira genérica, não especificando quem, os colonizadores, vistos como invasores em oposição aos índios oprimidos: *“Os índios que queriam defender sua terra e os colonizadores que chegaram tomando posse, não se misturavam, e os tratava como animais.”*

Paulistas

Rogério Alves, do 3º B, foi o único aluno a fazer distinção entre portugueses e paulistas, o que evidencia sua percepção de que havia diferenças entre estes colonizadores, apesar de achar seus comportamentos semelhantes, inclusive o dos indígenas: *“Índios, portugueses, paulistas todos bravos folgados e mal vestidos.”*

Flávia Gomes, do 3º A, também se refere aos paulistas, percebendo que havia diferenças entre eles (comerciantes, bandeirantes, entre outros), mas não os distinguindo dos portugueses, o que não nos permite saber se ela faz esta separação. Além disso, a estudantes também vê os paulistas na categoria de invasores/exploradores, em oposição ao índios oprimidos: *“São representados os grupos indígenas e os grupos paulistas. Em que os paulistas tinham maior importância e dominavam os indígenas.”*

Mulheres

Além de Fernanda Souza, do 3º A, Angela Trento, da mesma turma, citou as mulheres como um grupo, ainda que com uma visão limitada ao cotidiano doméstico, que não percebe este grupo como detentor de um papel central no funcionamento da sociedade paulista, na medida em que boa parte das atividades, inclusive as econômicas, eram de sua responsabilidade (segundo a narrativa da série), posto que os homens ficavam a maior parte do tempo no sertão: *“São representados os bandeirantes, como as pessoas que comandam a situação. Os indígenas como um grupo deslocado da sociedade da época e por isso, escravizado. As mulheres que cuidavam da casa e o grupo dos religiosos.”*

Mestiços

Conforme já exposto na análise das respostas da segunda questão, o único aluno que conseguiu compreender os mestiços enquanto um grupo – e não apenas a situação de Aimbé como indivíduo – com uma situação intermediária na pirâmide social colonial foi Valdir Freitas (3º A): *“Os bandeirantes, os índios, os mestiços. Os bandeirantes são donos de terras, poderosos. Os índios são equivalentes aos escravos. E os mestiços caminhavam entre os dois níveis.”*

Questão 4

Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

Mulheres

A maioria dos alunos respondeu que as mulheres foram as responsáveis pela defesa de Lagoa Serena durante o ataque indígena: 26 da turma A (86,66%) e 17 da B (62,96%).

Alguns citaram também D. Braz, pelo fato dele ter chegado no final da luta, garantindo a vitória da sua família.

Com relação à divisão do trabalho, a maioria não soube responder como as atividades produtivas eram organizadas. Os que responderam utilizaram a visão clássica: o homem sai para trabalhar e a mulher cuida casa.

O único aluno que percebeu o papel central da mulher nas atividades produtivas da sociedade paulista (representação utilizada na narrativa da série) foi Valdir Freitas (3º A), aluno que, como já destacado, apresentou constantemente um pensamento histórico elaborado: *“As mulheres, e posteriormente os bandeirantes de D. Brás. As mulheres plantavam e colhiam, auxiliadas por algumas índias, pois o homem estava no sertão.”*

Outra aluna, Cristiane Ferreira (3º B), em sua resposta, confundiu D. Braz com um coronel, em uma confusão temporal com uma figura que surgiu posteriormente no Brasil. É provável que a estudante tenha se baseado no fato do bandeirante ser um dos personagens da série que mais transmitem autoridade: *“O coronel Dom Brás, que ‘salvou’, mas antes*

elas as mulheres já haviam derrotado grande parte dos índios, depois que o coronel chegou só finalizou.”

D. Braz

Três alunos do 3º A (10%) declararam que Lagoa Serena era defendida por D. Braz, ignorando o papel feminino: *“Lagoa Serena era defendida por Dom Brás.”* (Erick Teixeira)

Família de D. Braz/moradores

Dois alunos do 3º B (7,4%), Márcio Cortez e Rafaela Duques, afirmaram que a fazenda foi defendida pela família de D. Braz ou pelos moradores, sem se referir às mulheres, de maneira específica. Apenas Rafaela abordou a divisão do trabalho, da maneira clássica: *“Os próprios moradores. Os homens trabalhavam e as mulheres trabalhavam em casa, e os índios serviam os moradores.”*

Não sabem

Três alunos do 3º B (11,11%) declararam não saber quem defendeu a propriedade.

Não respondeu sobre defesa

Um aluno, Gabriel Peres (3º A), não respondeu sobre quem defendeu Lagoa Serena. Sua resposta se referiu apenas à divisão do trabalho, expondo a visão clássica já mencionada: *“Mulheres trabalhavam em casa e os homens nos outros trabalhos.”*

Não responderam

Quatro alunos do 3º B (13,33%) não responderam a questão, entre eles Renato Cunha, o mais freqüente neste tipo de comportamento.

TERCEIRO DIA

No terceiro dia de exibição (pouco mais de 38 minutos), os alunos assistiram a trechos do último capítulo, onde foi retratada a guerra pela posse do Ribeirão Dourado. As cenas remetem a um episódio da Guerra dos Emboabas (1707-1709), o do Capão da Traição, quando os paulistas, derrotados pelos portugueses e migrantes de outras regiões da colônia, sobretudo da Bahia, depuseram suas armas em troca de um salvo-conduto dado por Bento do Amaral Coutinho para que eles se retirassem da região. Entretanto, mesmo tendo jurado, o comandante ordenou o assassinato de cerca de 300 paulistas, caracterizando seu ato como o pior dos cometidos durante o conflito.

Na obra de Dinah Silveira de Queiroz encontramos a criação ficcional da autora sobre o episódio, a qual se utilizou de dados históricos, enquanto que, na série, o confronto se dá sem referências à Guerra dos Emboabas ou ao episódio do Capão da Traição, como uma disputa entre a família de D. Braz, cujo filho, Tiago, tinha encontrado o ouro, e Bento Coutinho – personagem que, como relatado, existiu de fato, mas em outra conjuntura e tempo histórico posterior ao retratado pela série –, que havia roubado o mapa feito por Tiago, registrando a descoberta na Fazenda Real no de D. Jerônimo, seu sócio.

Outras imagens revelam a situação de Davidão e D. Ana. Judeus convertidos para não serem condenados pela Inquisição, estes cristãos-novos continuavam a professar sua fé de maneira oculta, para não serem perseguidos.

Leonel, após a morte da esposa, Margarida, se embrenha no sertão e volta com notícias de que há ouro e pedras preciosas nas montanhas de Sabarabuçu, atual Serra da Piedade, onde se encontra a cidade mineira de Sabará (no livro isto não ocorre).

Tiago se veste a semelhança de D. Braz, que morreu na guerra do Ribeirão Dourado e, junto com Beatriz e o irmão, vai para Minas Gerais, simbolizando a descoberta do ouro e o povoamento desta região.

Elaboramos o questionário com o objetivo de descobrir: se os alunos tinham conseguido, apesar da escassez de referências, relacionar o confronto do Ribeirão Dourado com a Guerra dos Emboabas; a situação dos personagens Davidão e D. Ana; se atribuíam

existência real aos personagens da série e se Tiago passaria a ser identificado imageticamente com os bandeirantes.

Questão 1

Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não relacionaram

A maioria dos estudantes – 20 da A (66,66%) e 10 da B (37,03%) arriscaram respostas cuja análise deixa evidente que não conseguiram relacionar:

“A luta pela posse do Pau-Brasil, e de índios e nativos. Informação que lembrei na 4ª série.” (Leonardo Silva, 3º A)

Para Marcelo Couto (3º B), as imagens lembraram a Confederação dos Tamoios, outro conflito do período colonial: *“Sim quando aconteceu a Confederação dos Tamoios, os portugueses queriam retirar os índios da mata para retirar ouro e pau-brasil. A Guerra foi desigual pois os índios não tinham muitas armas nem proteções.”*

Carolina Lupetti, do 3º A, também arriscou estabelecer relação com um episódio colonial. O elo de ligação foi, provavelmente, a cobrança da *Derrama*, estabelecida pela Coroa portuguesa como forma de compensar a queda na produção do ouro das minas de Minas Gerais, o que gerou descontentamento entre a elite da região, que conspirou pela independência do Brasil. Descoberta, a conspiração ficou conhecida como Inconfidência Mineira: *“Sim, a Inconfidência se deu por causa dos impostos cobrados por causa do ouro. Os inconfidentes.”*

Eduardo Zanuto (3º A) revelou, em sua resposta, dificuldade para compreender a linha do tempo, relacionando as imagens da série a um episódio histórico bem mais recente: *“A Guerra de Canudos. Participaram bandeirantes, colonos e índios.”*

Não responderam

Esta foi a questão onde mais alunos não responderam: 11 da turma B (40,74%) e 9 da A (30%).

Não sabem

Quatro alunos do 3º B (14,81%) declararam não saber.

Disputa pelas Minas Gerais

Apenas dois alunos – sendo um deles, Valdir Freitas, estudante que apresentou um pensamento histórico elaborado em outras respostas, conforme destacado anteriormente –, apesar de não lembrarem o nome do conflito (Guerra dos Emboabas), conseguiram estabelecer a relação deste fato histórico com as cenas da série:

“Sim. O conflito pela posse de minerais em Minas Gerais em Ouro Preto.” (Laís Borges, 3º B)

“Não me recordo muito bem mas creio que a guerra fictícia pode ser relacionada com a disputa pelas minas gerais, por exemplo.” (Valdir Freitas)

Questão 2

Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Não sabem

A análise das respostas de 23 alunos da turma B (85,18%) e 13 da A (43,33%) evidencia que eles não perceberam que Davidão e D. Ana eram judeus ou, sequer, que professavam outra fé, apesar da série mostrar, em diversas cenas frases, rezas e cânticos religiosos em idioma distinto à língua portuguesa, com o objetivo de chamar a atenção para a situação de perseguição na qual viviam estas pessoas e no relativo refúgio que encontraram ao se distanciar da Metrópole, onde havia a ação direta da Inquisição.

A maioria deles, ao tentar dizer quem era Davidão, afirmou que o personagem era o amigo de Tiago e que o havia retirado, ferido, de um buraco, após o confronto do Ribeirão Dourado (o que ocorreu). E, sobre o ponto em comum com D. Ana, a maioria afirmou que a personagem era sua esposa, quando, na verdade, ela era casada com D. Jerônimo.

Cristãos-Novos/Ex-judeus

Nesta questão ocorreu um fenômeno de difícil compreensão. Nenhum aluno do 3º B conseguiu identificar os personagens como judeus ou cristãos novos, enquanto que, do 3º A, 12 (40%) identificaram estas condições.

Uma explicação possível é a de que os alunos do 3º B não tinham estas representações entre seus conhecimentos. Outra – acreditamos que seja a mais provável – é que poucas imagens onde estas questões foram destacadas fizeram parte da terceira seleção e sua exibição durou poucos segundos. Neste dia, como os alunos da turma B estavam agitados com a entrega de um trabalho para a disciplina de Língua Portuguesa, contexto que se aprofundou com a constante chegada de alunos atrasados à aula (pelo mesmo motivo), acreditamos que sua compreensão destes conteúdos tenha sido prejudicada. Ambas, entretanto, são apenas hipóteses, cuja investigação demandaria a criação de outro instrumento de análise.

A aluna Daniela Sena percebeu a conversão religiosa das personagens, voltada para a preservação das suas vidas: *“Eles eram judeus e depois viraram cristãos para não morrer. Ele era judeu.”* (Daniela Sena)

Quatro alunos, apesar de perceberem a conversão de Davidão, não notaram o mesmo em D. Ana:

“Davidão era um dos judeus que virou cristão. Não havia.” (Beatriz Silva)

“Era um dos judeus, que virou cristão.” (Karla Silva)

Judeus

Angela Trento (3º A) percebeu que ambos eram judeus, mas não os relacionou aos cristãos novos: *“Pelo que assisti não relacionei nenhum ponto em comum entre Davidão e*

Dona Ana, o único que posso perceber é que os dois acreditavam no mesmo Deus por serem judeus.” (Angela Trento)

Mesmo Deus

Dois alunos da turma A (6,66%) perceberam que o elo que unia os dois personagens era sua crença religiosa. Entretanto, os dois estudantes não conseguiram dizer qual era a religião:

“Os dois acreditavam no mesmo Deus.” (Brena Morelli)

“Os dois tinham em comum o mesmo Deus.” (Breno Rosa)

Mesmo povo

Galvão Sampaio, do 3º B, percebeu o vínculo cultural e identitário entre ambos, mas sem conseguir definir qual era esta identidade: *“Ele era um comerciante, eles eram do mesmo povo.”*

Não responderam

Três estudantes da turma B (11,11%) e dois da A (6,66%) preferiram não responder à questão.

Questão 3

Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim

Ao buscarmos descobrir se os alunos atribuíam existência real aos personagens da série, obtivemos respostas fundamentais para a compreensão do estatuto social das imagens em movimento televisivas diante da História.

A maioria dos alunos afirmou que, sim, os personagens existiram, ou tiveram, portanto, uma existência concreta no tempo e espaço: 29 (96,66%) da turma A e 23 da B (85,18%).

Boa parte dos alunos defendeu a concepção de que, se eles não tivessem existido, assim como os fatos históricos, a série não teria sido feita, em uma clara representação da imagem em movimento televisiva como **documento** ou **prova da verdade** e, portanto, como legítima portadora de uma **narrativa histórica**:

“Sim, porque eles não fariam uma História que não houvesse pessoas e fatos reais.” (Breno Rosa, 3º A)

“Sim. Porque, como eles ‘fizeram’ a minissérie, parece que aconteceu mesmo.” (Cristiane Ferreira, 3º B)

“Sim, pois a história é sobre eles.” (Tatiana Melo, 3º B)

“Sim, pois a série é baseada em fatos verídicos.” (Galvão Sampaio, 3º B)

“Sim, porque se não existissem não teriam feito o filme.” (Daniel Alves, 3º A, que não distinguiu produções televisivas das filmicas)

“Sim. Porque a História é baseada em fatos reais.” (Breno Carneiro, 3º B)

Para Márcio Cortez (3º B), o fato da série ter sido feita pela TV Globo também é um sinal de que a trama e seus personagens existiram, em uma representação da emissora como produtora de narrativas históricas: *“Sim, pelas referências históricas, pelo histórico de miniséries da TV Globo, que sempre retrata fatos históricos, aliás. O contexto da história nos leva a crer na veracidade do acontecido.”*

Alguns alunos perceberam que este tipo de obra televisiva contém elementos de ficção, incluindo personagens que não existiram no mundo real, mas os aceitam como uma parte válida ou legítima da narrativa histórica televisiva enquanto representações de elementos que pertenceram ao passado, de fato, ou seja, como recursos capazes de estimular ou facilitar a compreensão da História. Estes jovens revelaram, portanto, um pensamento histórico elaborado, que compreende que a narrativa histórica não está totalmente separada da ficção (e, para eles, nem precisa estar):

“Se todos não existiram, pelo menos alguns. Pois ela mostra a história de São Paulo e do Brasil.” (Gustava Santos, 3º A)

“Acredito que os principais como Dom Brás devem ter realmente existido, se não pelo nome mas sim a essência do bandeirante existiu.” (Angela Trento, 3º A)

“Sim, porque eles representavam os bandeirantes que existiram.” (Rogério Alves, 3º B)

“Alguns sim, mas a maioria foi inspirado nas pessoas com os costumes e as circunstâncias da época.” (Brena Morelli, 3º A)

“Alguns, existe fictícios, mas outros reais.” (Carolina Vaz, 3º A)

“Sim, não sei se com os mesmos nomes mas acho que sim.” (Carolina Gallan, 3º A)

“Creio que muitos sim, não os ditos nomes, mas as histórias certamente são verídicas, como a guerra pelo outro etc.” (Valdir Freitas, 3º A)

Ao analisar a distinção entre narrativa ficcional e não ficcional, Rüsen destaca que esta operação mental de separação, realizada constantemente pelos historiadores, se revela, entretanto, limitada, na medida em que é impossível retirar totalmente os elementos ficcionais da História, ainda que seja esta separação a responsável pela existência da História enquanto ciência: *“Para a questão da especificação buscada da narrativa como constituição de sentido sobre a experiência do tempo, é relevante a distinção tradicional entre a narrativa ficcional e não-ficcional, distinção essa que bem deve corresponder à autocompreensão da maioria dos historiadores. Com ela obscurece-se, no entanto, o fato de que na historiografia também existem elementos ficcionais. Além do mais, essa distinção é problemática porque o ‘sentido’ que é constituído sobre a experiência do tempo mediante a interpretação narrativa está além da distinção entre ficção e facticidade. Nesse ‘sentido’, como já se indicou, mesclam-se tempo natural e tempo humano em uma unidade abrangente.”*²¹⁸

Se, por um lado, estas respostas sinalizam como necessária a intensificação da utilização de imagens televisivas nas aulas de História, dada sua enorme aceitação social enquanto narrativa histórica válida e pertinente, por outro demanda que este trabalho educativo seja desenvolvido a partir de atividades de contextualização prévia, junto aos alunos, evidenciando os elementos reais dos ficcionais, as versões ou representações escolhidas pelos produtores da obra para retratar os fatos (bem como um diagnóstico prévio das representações dos jovens sobre os mesmos) – no caso do colonizador, por exemplo,

²¹⁸ RÜSEN, Jorn. Op. cit., pp. 61 e 62.

retratado como construtor, invasor ou construtor/invasor – e, posteriormente, realizando atividades diagnósticas capazes de evidenciar que conhecimentos históricos os alunos produziram e, a partir daí, corrigir rumos, solucionando dúvidas ou dificuldades de compreensão.

Abud analisa como os alunos elaboram seus conhecimentos históricos a partir das imagens em movimento, com foco sobre o filme, mas em uma interpretação válida para o que ocorre a partir do contato destes jovens com as obras televisivas: *“Ao proceder às operações mentais necessárias para a inteligibilidade do filme, o aluno estará elaborando o seu pensamento histórico na perspectiva de construção da consciência histórica, não elaborando as técnicas e os procedimentos da profissão de historiador, mas os elementos fundamentais do modo de pensar que habita intimamente as proposições históricas, que as informa e as torna significativas, distinguindo a História das maneiras ligeiras e espontâneas de representar o passado.”*²¹⁹

Além disso, esta crença quase absoluta na veracidade das imagens em movimento explica a alteração, assinalada no começo deste capítulo, da representação da maioria dos alunos dos colonizadores que, antes era predominantemente vistos como construtores/povoadores, para a categoria de invasores/exploradores, após entrarem em contato com as imagens de violência contra os índios, sobretudo as iniciais, relativas à invasão de uma aldeia indígena.

Segundo Abud, em outra análise que pode ser utilizada para a imagem televisiva: *“Tendo como modelo o documento escrito, pode-se afirmar que quando alguém assiste a uma produção cinematográfica, vale-se de um conjunto de orientações para construir representações mentais do significado que o filme possa lhe despertar. Se a inteligibilidade do texto verbal faz uso principalmente de representações mentais de natureza lingüística, como conceitos proposições e também representações de imagens, a análise do texto fílmico, que mobiliza principalmente as representações imagéticas, não pode dispensar as de natureza lingüística.”*²²⁰

Inseridos em um contexto social onde o contato com as imagens, sobretudo televisivas, é constante, os jovens se mostraram predispostos a aceitar, com naturalidade, o

²¹⁹ ABUD, Kátia Maria. Op. cit., 2003, pp. 191 e 192.

²²⁰ ABUD, Kátia Maria. Op. cit., 2003, pp. 191.

uso destas imagens no ensino. Além disso, sua utilização no ensino da História pode estimular muitos alunos a se aprofundarem sobre alguns temas, incluindo nesse processo a ampliação de suas leituras. Após a exibição das imagens, neste dia, de maneira espontânea alguns alunos fizeram perguntas sobre a disponibilidade da série para compra ou aluguel em videolocadoras e livros onde poderiam encontrar mais informações sobre o assunto.

A série despertou seu interesse para a leitura porque, sem dúvida, estes alunos sentiram falta de ter mais informações sobre a temática. Os livros nos permitem ampliar nossos conhecimentos a partir das operações mentais efetuadas por nossa consciência, a qual estrutura nosso pensamento histórico a partir da apreensão compreensão de informações.²²¹ Estas, por sua vez, são selecionadas a partir de nossos valores, representações ou conhecimentos prévios sobre determinado assunto, os quais são constantemente reelaborados por nosso pensamento, o que nos permite a reestruturação das nossas representações e a elaboração de novas.²²² Segundo Moscovici, nossas representações sociais “(...) são formadas através de influências recíprocas, através de negociações implícitas no curso das conversações, onde as pessoas se orientam para modelos simbólicos, imagens e valores compartilhados específicos.”²²³

Segundo Manguel: “Ao contrário das imagens, as palavras escritas fluem constantemente para além dos limites da página: a capa e a quarta capa de um livro não estabelecem os limites de um texto, que nunca existe integralmente como um todo físico, mas apenas em frações ou resumos. (...) As imagens, porém, se apresentam à nossa consciência instantaneamente, encerradas pela sua moldura – a parede de uma caverna ou de um museu – em uma superfície específica. (...) Com o correr do tempo, podemos ver mais ou menos coisas em uma imagem, sondar mais fundo e descobrir mais detalhes, associar e combinar outras imagens, emprestar-lhes palavras para contar o que vemos mas, em si mesma, uma imagem existe no espaço que ocupa, independente do tempo que reservamos para contemplá-la (...).”²²⁴

²²¹ RÜSEN, Jörn. Op. cit., 2001, pp. 57.

²²² MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 99, 108 e 216.

²²³ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 208.

²²⁴ MANGUEL, Alberto. Op. cit., 2008, pp. 25.

Não

Apenas três alunos do 3º B (11,11%) e 1 do A (3,33%) afirmaram que os personagens da série não existiram: *“Não, pois a história parece ter diversas coincidências que chegam a fugir um pouco da realidade.”* (Maurício Vaz, 3º B)

Mesmo assim, a maioria deles admite haver na narrativa da série alguns elementos que foram reconstituídos a partir de fatos reais. Entretanto, na visão destes alunos as imagens em movimento não podem ser encaradas como pura expressão da verdade:

“Não, mas a história é baseada na época da colonização assim satirizando e mostrando de uma forma a ganância do homem pelo dinheiro desde os tempos antigos.” (Marcelo Couto, 3º B)

“Não com as mesmas características físicas e psicológicas, mas as personagens reuni um pouco de muitas outras pessoas reais.” (Ricardo da Silva, 3º B)

“Os personagens não, mas o que eles representavam, bandeirantes, índios, etc.” (Mércia Keunicke, 3º A)

Não respondeu

Apenas o aluno Renato Cunha (3º B) não respondeu a esta questão.

Questão 4

Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Com D. Braz

A maioria dos estudantes relacionou Tiago com D. Braz, devido à roupa vestida pelo personagem no final, sobretudo a posição idêntica do chapéu (levemente de lado). Morto o patriarca, Tiago assume o controle da família, ato simbolizado pela mudança de sua indumentária.

Contrário ao aprisionamento de índios, Tiago rumou com o irmão para o veio de ouro descoberto por este nas montanhas de Sabarabuçu, simbolizando a gradativa substituição da atividade de aprisionamento de índios pela exploração de metais e pedras preciosas.

Dezenove estudantes da turma B (70,37%) o relacionaram ao pai e 10 da A (33,33%) fizeram o mesmo. Destes, dois, ambos do 3º B, o relacionaram, também, a Bento Coutinho: *“Ele ficou parecido com o pai ou Bento Coutinho. As serras de Minas Gerais.”* (Natália Carreira)

Com bandeirantes

Doze alunos do 3º A (40%) e 1 do B (3,7%) afirmaram que Tiago ficou parecido com os bandeirantes. Apesar destes jovens não terem citado D. Braz, fica evidente que a imagem incorporada por eles enquanto símbolo dos bandeirantes remete ao personagem, o qual, por sua vez, para ser produzido foi, como analisado anteriormente, baseado na tradição iconográfica de representação bandeirante estabelecida por Taunay.

Cabe lembrar, ainda, que, quando questionados sobre o personagem que mais se assemelhava à imagem que eles tinham dos bandeirantes, a maioria dos alunos respondeu que era D. Braz.

Com Fernão Dias

Uma aluna do 3º A, Carolina Lupetti, estabeleceu relação imagética de Tiago com Fernando Dias Paes Leme, provavelmente ao lembrar da representação deste bandeirante, com a qual deve ter tido contato por meio de uma visita ao Museu Paulista ou através de livros: *“Fernão Dias, era a Serra da Cantareira.”*

Outra hipótese é que, ao relacionar as montanhas com a Serra da Cantareira, região pela qual passa a Rodovia Fernão Dias, a aluna tenha estabelecido esta relação.

Com D. Pedro I

Um aluno, Marcelo Couto (3º B), afirmou que Tiago ficou parecido com D. Pedro: *“Serra do Mar. D. Pedro I, ele vê o Brasil como um novo e grande país, vê que nessa terra as pessoas podem viver e crescer o país.”*

Não sabem

Sete alunos do 3º A (23,33%) e 4 do B (14,81%) não conseguiram estabelecer nenhuma relação imagética entre Tiago e outro personagem.

Com relação às montanhas, as respostas mais frequentes foram:

Serra do Mar

A Serra do Mar – a *Muralha* da série – foi o conjunto de montanhas mais apontado pelos estudantes como local da cena final: 10 do 3º B (37,03%) e 7 do A (23,33%). Provavelmente estes jovens imaginaram que, moradores de São Paulo, os personagens estariam em um local cheio de montanhas, próximo à Vila, e relacionaram com o que está em seu entorno, uma paisagem que a maioria já deve ter visto ao ir para o litoral.

Montanhas de Minas Gerais

Onze estudantes da turma B (40,74%) e 7 da A (23,33%) se referiram às montanhas como sendo as de Minas Gerais, região de exploração dos bandeirantes.

A maioria deles também conseguiu dizer que se tratavam das montanhas de Sabarabuçu – ainda que com múltiplas grafias –, relacionando esta informação, fornecida pela série, com a localização das montanhas em Minas Gerais, dado presente em seu conhecimento histórico sobre o bandeirismo, na medida em que esta informação não foi dada pela obra televisiva neste momento da sua narrativa.

“Ficou parecido com um guerreiro que luta até o fim. Foi em Minas Gerais Sabará do Sul.” (Adriano Souza, 3º B)

Serra da Cantareira

Doze alunos da turma A (40%) identificaram as montanhas como sendo a Serra da Cantareira, em uma aproximação com uma paisagem que avistam em seu cotidiano, dado que, da Escola, situada em um ponto alto, é possível ter uma ampla vista desta Serra, e de Pirituba, bairro onde a maioria dos jovens mora, também. Entretanto, chama a atenção o fato de nenhum aluno da turma B ter se referido a esta formação geológica.

Montanhas da Amazônia

Uma aluna do 3º A, Beatriz Silva, definiu as montanhas como sendo na Amazônia. É provável que a ligação tenha sido feita a partir da mata fechada presente nas montanhas, cujas imagens devem ter remetido à floresta: “*Com o Bandeirante. As montanhas da Amazônia.*”

Não sabem

Duas alunas, uma da A (Angela Trento) e outra da B (Cristiane Ferreira) afirmaram não saber em que montanhas os personagens estavam.

Não responderam

Quatro alunos da turma A (13,33%) e 3 da B (8,1%) não mencionaram em suas respostas as montanhas.

A análise do impacto das imagens da série *A Muralha* evidenciou a capacidade de alteração das imagens televisivas sobre as representações dos alunos. Em fase de formação, ao entrarem em contato com estas imagens, as quais consideram como portadoras de verdade histórica, suas representações se alteraram, passando a predominar a visão dos colonizadores enquanto invasores, em substituição a de construtores, detectada no primeiro questionário (representações prévias) como sendo a mais freqüente. “*As mudanças e*

transformações têm lugar constantemente em ambas as direções, as representações se comunicam entre si, elas se combinam e se separam, introduzem uma quantidade de novos termos e novas práticas no uso cotidiano e ‘espontâneo’.”²²⁵

Esta constatação evidencia o potencial que tem o uso das imagens televisivas no ensino da História – uma reafirmação de que é necessário utilizarmos o que está presente no cotidiano dos alunos na educação –, ainda que este trabalho seja desenvolvido a partir de uma etapa prévia e outra posterior, sem as quais a construção do conhecimento histórico pelos estudantes pode ser limitada ou comprometida.

Poucos estudantes expressaram a identificação dos paulistas com os bandeirantes, ainda que esta tenha ficado implícita na descrição dos grupos que habitavam São Paulo e estavam em conflito.

Na terceira questão do questionário, os alunos que reconheceram os nomes dos bandeirantes nas estradas do Estado de São Paulo como uma homenagem por seu papel de “desbravadores de caminhos para São Paulo” estabeleceram a relação com o passado paulista.

Entretanto, apesar da maioria reconhecer na figura humana de D. Braz o bandeirante, não detectamos a percepção de um vínculo identitário entre estes colonizadores com os atuais paulistas.

De acordo com Napolitano: *“Mesmo que não haja mais uma memória nacional oficial ou que, ao contrário, a sociedade seja marcada pela ‘falta de memória histórica’, o passado é objeto de disputa, revisões e ‘descobertas’ por parte de vários grupos sociais que compõem uma sociedade, gerando uma cacofonia de vozes e memórias sobre o passado. O próprio esquecimento deve ser analisado criticamente, pois ele pode revelar os traumas, os tabus, as seleções que a memória coletiva fez na definição e redefinição das identidades sociais e políticas.*”²²⁶

Ambos são considerados trabalhadores (com relação aos paulistas, um senso comum) e, no caso dos bandeirantes, fortes, independentemente de serem vistos como construtores ou invasores. Mas a maioria dos alunos não estabeleceu uma relação de continuidade no tempo entre ambos, ou seja, dos paulistas enquanto descendentes dos

²²⁵ MOSCOVICI, Serge. Op. cit., 2003, pp. 198.

²²⁶ NAPOLITANO, Marcos. Op. cit., 2009, pp. 86.

bandeirantes, apesar de ambos, no ideário da população, compartilharem boa parte dos mesmos elementos identitários.

Segundo Ismênia de Lima Martins: *“Assim é que, tal qual a memória, a identidade é uma construção social também sujeita a redefinições no tempo. Ambas podem ser negociadas e estão expostas a rearrumações, questionamentos e disputas.”*²²⁷

Como nos lembra Benedict Anderson: *“Todas as mudanças profundas na consciência, pela sua própria natureza, trazem consigo amnésias típicas. Desses esquecimentos, em circunstâncias históricas específicas, nascem as narrativas.”*²²⁸

Não se trata, portanto, da defesa do mito bandeirante e do estabelecimento de uma relação de descendência direta da população, o que ignora a diversidade de fenômenos e fatos históricos relacionados à formação de São Paulo. Apenas que esta temática, dentro do seu papel histórico com relação a São Paulo e ao Brasil poderia ser melhor trabalhada pelo ensino de História, assim como todo o período colonial, conforme evidenciaram as respostas dos alunos, principalmente aquelas referentes aos conflitos do período e onde alguns confundiram o Brasil colônia com questões relacionadas ao período pós-independência.

Presente no cotidiano, as imagens televisivas, em especial as que fazem parte de produções históricas, revelaram ser aceitas pela maioria dos jovens como legítimas narrativas históricas, enquanto expressões da verdade, ainda que detentoras de elementos ficcionais, os quais são vistos por eles como recursos capazes de contribuir, de maneira positiva, para a compreensão da História.

Se as imagens em movimento filmicas já são aceitas, há décadas, como narrativas históricas, além de sua utilização no ensino ser vista de maneira positiva, a televisão também pode, portanto, ser convertida em outro recurso capaz de contribuir para o desenvolvimento do ensino da História.

²²⁷ MARTINS, Ismênia de Lima. História e ensino de História: memória e identidades sociais. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARETTO, Arlette Medeiros; e MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Mauad X/Faperj, RJ, 2007, pp. 18.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo contemporâneo, com o advento das novas tecnologias visuais, tende a ser, cada vez mais, uma sociedade das imagens, reproduzidas para populações carentes de leitura ou de conhecimentos advindos da reflexão e da criação a partir das fontes escritas.

Ao termos como base esta constatação, a pesquisa procurou evidenciar os impactos deste tipo de imagem sobre as representações de estudantes, nas modificações do seu pensamento histórico e na construção de novos conhecimentos.

Consideramos, para o seu desenvolvimento, o conceito de Serge Moscovici sobre representações sociais, as quais estruturam o pensamento e passam por constantes alterações, sem as quais o processo de construção de conhecimentos não existiria.

A partir desta premissa, nos baseamos nas idéias de Jorn Rüsen sobre como os seres humanos constroem, constantemente, seus conhecimentos históricos, a partir da relação entre diferentes informações e estímulos, em busca da compreensão do passado, mas, também, de sua orientação prática e cotidiana no tempo.

Utilizamos a série *A Muralha* e suas representações sobre o período colonial brasileiro, com foco nos bandeirantes, para compreendermos o que ocorre com as representações e conhecimentos a partir do contato, nas aulas de História, com imagens televisivas.

Detectamos que estas imagens são capazes de produzir alterações nas representações dos estudantes e que podemos levar este fenômeno em consideração no momento de estruturarmos atividades educativas que tenham como base o uso de obras desenvolvidas para a TV no ensino da História.

Esta estruturação pode considerar uma etapa prévia, de diagnóstico das representações dos alunos sobre a temática e de contextualização da obra a ser utilizada, e outra posterior, com um novo diagnóstico a partir do qual é possível estabelecer um debate de idéias, a correção de rumos e a construção de conhecimentos. Ainda que a televisão seja mais rápida e fragmentada que o cinema, suas imagens também podem, portanto, serem

²²⁸ ANDERSON, Benedict. Comunidades imaginadas: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Companhia das Letras, SP, 2008.(p. 278-9)

usadas no ensino, desde que certos cuidados ou procedimentos metodológicos sejam adotados.

Evidenciamos que o impacto das imagens televisivas sobre as representações dos estudantes ocorre pelo fato das mesmas serem consideradas, pela maioria dos jovens, como expressões da verdade, concepção que dá base para a legitimação das narrativas históricas contidas em algumas obras televisivas como válidas, ainda que em sua criação haja elementos ficcionais, vistos pelos estudantes como instrumentos que podem permitir uma melhor compreensão da História.

Outra constatação é que as imagens televisivas estimulam os jovens a buscarem novas leituras textuais, questão que pode ser pesquisada a partir de estudos específicos.

A falta de identificação dos bandeirantes com os paulistas, bem como sua constante relação com os portugueses ou colonizadores de maneira em geral, além das confusões detectadas entre episódios do período colonial com outros, do período independente, também evidenciaram que o ensino do Brasil colonial precisa de atenção, na medida em que parcela significativa dos estudantes não conseguiu estabelecer relações de continuidade no tempo entre um período e outro.

Outra questão é a visão maniqueísta que a maioria dos jovens tem da História e de seus personagens, considerados bons ou maus, em uma oposição que estruturaria o mundo de maneira antagônica e explicaria, por si mesma, a maior parte dos conflitos sociais. Esta representação, sem dúvida, contribui para uma excessiva simplificação da História e de seus processos, o que dificulta a compreensão da variedade cultural envolvida na passagem do tempo, dos fatos, causas e mentalidades que estruturam e movem os seres humanos.

Esse dado também pode ser levado em consideração na formulação de estratégias que contribuam para a melhoria do ensino da História.

BIBLIOGRAFIA

Série de Televisão

- **A MURALHA** (Série). Escrita por Maria Adelaide Amaral e dirigida por Denise Saraceni. DVD. TV Globo, 1999.

Sites

- **ASSOCIAÇÃO PAULISTA DOS CRÍTICOS DE ARTES (APCA)**. Site: <http://www.apca.org.br>.
- **FOLHA DE S. PAULO**. Título da reportagem: **Saresp aponta deficiência em matemática; veja desempenho de escolas**. Folha Online/Folha de São Paulo, São Paulo, 14 de março de 2008. Site: www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u81658.shtml.
- **FUNDAÇÃO SISTEMAS ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS (SEADE)**. Pesquisas sobre a cidade de São Paulo a partir de informações recebidas das Subprefeituras e Distritos. Site: www.seade.gov.br.
- **INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE)**. Site: www.ibge.gov.br.
- **PETRÓPOLIS ON LINE**. Site: <http://www.petronline.com.br>.
- **REDE GLOBO DE TELEVISÃO**. Site: <http://memoriaglobo.com.br>. Fontes: Depoimentos concedidos ao Memória Globo por: Cao Albuquerque (24/07/2006), José Wilker (30/05/2005), Maria Adelaide Amaral (09/02/2006), Paulo José (21/06/2000), Stênio Garcia (19/06/2002) e Tarcísio Meira (14/03/2005); *Boletim especial de programação da Rede Globo*, 12/1999; “APCA faz sua festa para os melhores de 2000”, In: *O Estado de São Paulo*, 03/04/2001; “Estética ousada para contar a história do século XVII”, In: *O Globo*, 14/12/1999; JIMENEZ, Keila, “‘Vale a Pena Ver de Novo’ na TV Paga”, In: *O Estado de São Paulo*, 20/09/2003; LIPPELD, Vanessa, “Minissérie bate recorde de audiência”, In: *O Globo*, 06/01/2000; MEMÓRIA GLOBO. *Dicionário da TV Globo, v.1: programas de dramaturgia & entretenimento*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 2003; “Série A Muralha vai explorar questão indígena”, In: *Folha de São Paulo*,

22/08/1999; www.imdb.com, acessado em 12/2006; www.teledramaturgia.com.br, acessado em 12/2006; <http://viaglobal/cedoc> (intranet), acessado em 12/2006.

- **SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO**. Site: <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2007>. Acessado em 28 de janeiro de 2009.

- **TUDO SOBRE TV**. Site: www.tudosobretv.com.br.

Entrevistas

- Entrevista com a Diretora da Escola.
- Entrevista com o Professor de História.
- Entrevista com a Professora de História.
- Entrevista com Íris Kantor.

Questionários

- Respostas dos alunos ao Questionário Perfil Discente.
- Respostas dos alunos ao Questionário Representações Prévias dos Alunos.
- Respostas dos alunos ao Questionário Primeiro Dia de Exibição da Série “A Muralha”.
- Respostas dos alunos ao Questionário Segundo Dia de Exibição da Série “A Muralha”.
- Respostas dos alunos ao Questionário Terceiro Dia de Exibição da Série “A Muralha”.

Livros

- ABRANTES, José C., COIMBRA, C.; e FONSECA, T. (orgs.). **A imprensa, a rádio e a televisão na escola**. Ed. Instituto Inovação Educacional, Lisboa, 1995.
- ABREU, João Capistrano de. **Capítulos da história colonial, 1500-1800 & Os caminhos antigos e o povoamento do Brasil**. (Brasília), Ed. UnB, 1982.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: Reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. Companhia das Letras, SP, 2008.

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Série Prática Pedagógica. Papirus, 8ª edição, São Paulo/Campinas, 2002.
- ANTÓNIO, Lauro (coord.). **O ensino, o cinema e o audiovisual – comunicações do 1º Encontro Nacional “O Ensino do Audiovisual, o Audiovisual no Ensino”**. Porto Ed., Porto, 1998.
- BAKHTIN, Mikail. **Estética da criação verbal**. Coleção Ensino Superior, Martins Fontes, 3ª ed., São Paulo, 2000.
- BERGER, Rene. **A tele-fissão: alerta à televisão**. Loyola, São Paulo, 1979.
- BERNARDET, Jean Claude e RAMOS, Alcides. **Cinema e história do Brasil**. SP, Ed. Contexto/EDUSP, 1988.
- BOOTH, Wayne. **A retórica da ficção**. Lisboa, Arcádia, 1980.
- BORDIEU, Pierre. **Propostas para o ensino no futuro**. Cadernos de Ciências Sociais. College de France. Lisboa: Afrontamento, 1987.
- _____ . **Sobre a televisão**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1997.
- BRAUDEL, Fernand. **O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Felipe II**. São Paulo, Martins Fontes, 1983.
- BROWN, Dan. **Anjos de Demônios**. Edição especial ilustrada. Editora Sextante, São Paulo, 2005.
- CAMPEDELLI, Samira Youssef. **A telenovela**. Ática, 2ª edição. São Paulo, 1987.
- CANCLINI, Néstor Garcia. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- _____ . **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Edusp, SP, 1996.
- CARDOSO, R. (org.). **A aventura antropológica: Teoria e pesquisa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.
- CASSETTI, Francesco, e ODIN, Roger. **De la paléo à la neo-television (Approche semi-pragmatique)**. Communication, 51, 1990, Paris: Seuil.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Vol. 1, Coleção Artes de Fazer, 5ª ed., Petrópolis, Vozes, 2000.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural entre práticas e representações**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1990.

- CLIFORD, J. & MARCUS, G. (eds.). **Writing culture**. Berkeley, University of California Press, 1986.
- DARNTON, Robert. **O beijo de Lamourette: mídia, cultura e revolução**. Companhia das Letras, SP, 1990.
- DEBRAY, Régis. **Vue et mort de l'image: une histoire du regard en Occident**. Paris, Gallimard, 1992.
- DELEUZE, Gilles e PARNET (2004). **Diálogos**. Lisboa: Relógio d'Água.
- DELAMONT, S. **Interaction in the classroom**. Routledge, 2ª ed., London, 1983.
- DERRIDA, Jacques. **A escritura e a diferença**. Perspectiva, São Paulo, 1978.
- DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Companhia Editora Nacional, São Paulo, 1977.
- _____. **Educação e Sociedade**. São Paulo, Melhoramentos, 1978, 11ª edição.
- _____. **Sociologia e filosofia**. Editora Ícone, São Paulo, 1994.
- _____. **A Divisão do trabalho social; As regras do método sociológico; O suicídio; e As formas elementares da vida religiosa**. In: Durkheim: Vida e obra (Os pensadores). Coletânea. Trad. Luz Cary e Carlos Alberto Ribeiro Moura, 2ª. ed., Abril Cultural, São Paulo, 1983.
- DWEK, Tuna. **Maria Adelaide Amaral: a emoção libertária**. Coleção Aplauso. Série Perfil. Coordenação geral: EWALD FILHO, Rubens. Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, Cultura-Fundação Padre Anchieta. São Paulo, 2005.
- ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. **Os Estabelecidos e os Outsiders**. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 2000.
- ESPINHEIRA, Ariosto. **Arte popular e Educação**. Cia. Ed. Nacional, RJ, 1938.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa participante**. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo, Cortez, 1986.
- FEATHERSTONE, Mike. **Cultura de consumo e pós-modernidade**. São Paulo, Studio Nobel, 1996.
- FERIN, Isabel. **Comunicação e culturas do cotidiano**. Coleção O que é. Quimera Editores, 1ª ed., Lisboa, 2002.

- FERNANDES, Ismael. **Memória da telenovela brasileira**. Brasiliense, São Paulo, 4ª ed., 1997.
- FERRO, Marc. **A manipulação da História no Ensino e nos Meios de Comunicação**. Ibrasa, 2ª edição. São Paulo, 1999.
- _____. **Analyse de film. Analyse de sociétés. Une source nouvelle pour l'histoire**. Paris, Lib. Hachette, 1975.
- _____. **Cine e História**. Trad. Josep Elias. Barcelona, Ed. Gustavo Gili, 1980.
- FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, RS, Artes Médicas, 1993.
- FRAGO, Antonio Viñao. **Lenguaje e realidad: El discurso histórico y su aplicación al ámbito histórico-educativo**. Anales de Pedagogía, 14, 1996.
- FREIXO, Manuel João Vaz. **A televisão e a instituição escolar: os efeitos cognitivos das mensagens televisivas e a sua importância na aprendizagem**. Lisboa, Instituto Piaget, 2002.
- FURET, F. **A oficina da História**. Trad. Felipe Jarro. Lisboa: Gradiva, s/d.
- GAUDREAULT, André. **Du littéraire au filmique: système du récit**. Paris, Méridiens Klinck, 1989.
- GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. Trad. de Maria Betânia Amoroso e José Paulo Paes. São Paulo, SP, Cia. das Letras, 1987.
- GOODSON, I. **Currículo: teoria e história**. 2ª ed. Trad. Atílio Brunetta. Petrópolis: Vozes, 1998.
- GRABAR, André. **L'Iconoclasme byzantin**. Paris, Flammarion, 1984.
- GRUZINSKI, Serge. **A guerra das imagens: de Cristovão Colombo a Blade Runner (1492-2019)**. São Paulo, Companhia das Letras, 2006.
- GUARRESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH, Sandra (orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1999.
- HAMBURGER, Esther. **O Brasil Antenado: A Sociedade da Novela**. Jorge Zahar, RJ, 2005.

- HAMMERSLEY, M. e ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice**. London, Tavistock Publications, 1983.
- HELLER, Agnes. **O Cotidiano e a História**. Rio, Paz e Terra, 1992.
- HELLER, Agnes. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona, Península, 1977.
- HOBSBAWN, Eric. **A Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. Tradução de Marcos Santarrita. Companhia das Letras, São Paulo, 1995.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., s/d.
- HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o Ensino Secundário Brasileiro (1931-1956)**. RJ, INEP, Ministério da Educação e Cultura, 1957.
- HUDRISIER, Henri. **L'Iconothèque**. Paris, La Documentation Française, INA, 1982.
- INNERARITY, Daniel. **A transformação da política**. Teorema, Lisboa, 2005.
- LEFEBVRE, H. **La vida cotidiana en el mundo moderno**. Tradução de Alberto Escudero. Madrid, Alianza Editorial, 1972.
- LE GOFF e NORA, Pierre. **História: novos objetos**. Volume 3. Tradução de Terezinha Marinho. RJ, Francisco Alves Ed., 1976.
- LE PELLECC, J. et alii. **Enseigner l'histoire: un métier qui s'apprend**. Paris: Hachette Éducation, 1991.
- LOUZADA, Fernando. **Relógios Biológicos e Aprendizagem**. Editora do Instituto Edesplan, 2004.
- LUDKE, M. e ANDRÉ, M. A. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 1986.
- MACHADO, Alcântara. **Vida e morte do bandeirante**. Governo do Estado de São Paulo, São Paulo, 1978.
- MALCHER, Maria Ataíde. **A memória da telenovela: legitimação e gerenciamento**. Alexa Cultural, Comunicação & Cultura – Ficção Televisiva. São Paulo, 2003.
- MANGUEL, Alberto. **Lendo Imagens: Uma história de amor e ódio**. Cia. das Letras, São Paulo, 4ª ed., 2008.
- _____ . **Uma História da Leitura**. Cia. das Letras, São Paulo, 2ª ed., 2006.
- MARTIN-BARBERO, Jesus; e REY, Germán. **Os exercícios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva**. Editora Senac, São Paulo, 2001.

- MARTIN-BARBERO, Jesus. **Processos de Comunicación Y Matrices de Cultura: Itinerario para salir de la Razón Dualista**. México, Felafacs, 1987.
- MEDINA, Cremilda. **Entrevista: o diálogo possível**. Ed. Ática, São Paulo, 1986.
- MICELI, S. **Intelectuais e Classe Dirigente no Brasil (1920-1945)**. Coleção Corpo e Alma do Brasil. CARDOSO, F. H. (org.). Difel, São Paulo, Rio de Janeiro, 1979.
- MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo**. Companhia das Letras, São Paulo, 1994.
- MODERNO, A. **A comunicação audio-visual no processo didático**. Universidade de Aveiro. Aveiro, 1992.
- MORAES, Rubens Borba de. **Bibliografia brasileira do período colonial: catálogo comentado das obras dos autores nascidos no Brasil e publicadas antes de 1808**. Instituto de Estudos Brasileiros (IEB) da USP. São Paulo, 1969.
- MORIN, Edgar. **Cinema ou o homen imaginario : ensaio de antropologia**. Moraes, Lisboa, 1980.
- _____ . **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo I – neurose**. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 6^a ed.,1984.
- _____ . **Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo II – necrose**. Rio de Janeiro, Forense-Universitária, 2^a ed., 1986.
- _____ . **O Problema Epistemológico da Complexidade**. Lisboa, Publicações Europa-América, s/d.
- _____ . **Sociologia: A Sociologia do Microsocial ao Macroplanetário**. Portugal, Publicações Europa-América, 1998.
- MOSCOVICI, Serge. **Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social**. Editora Vozes, 4^a edição, Petrópolis, 2003.
- MOTTER, Maria de Lourdes. **Ficção e realidade: a construção do cotidiano na telenovela**. Alexa Cultural, Comunicação & Cultura – Ficção Televisiva. São Paulo, 2003.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar a televisão na sala de aula**. Contexto, 7^a edição, São Paulo, 2008.
- NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. Contexto, 4^a ed., 1^a reimpressão, São Paulo, 2008.

- NOVOA, Antonio. **Inovação para o sucesso educativo escolar**. Lisboa, Aprender, n. 11, 1998.
- ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. Brasiliense, São Paulo, 1994.
- ORTIZ, Renato, BORELLI, Sílvia Helena Simões; RAMOS, José Mário Ortiz. **Telenovela: história e produção**. Brasiliense, 2ª edição. São Paulo, 1991.
- OUSPENSKY, L. **La Théologie de l'icône dans l'Église orthodoxe**. Paris, Cerf, 1980.
- PENTEADO, Heloisa Dupas de Oliveira. **Televisão e escola**. São Paulo, Cortez, 1991.
- PINSKY, Jaime. **O ensino de História e a criação do fato**. Contexto, São Paulo, 2001.
- POSTIC, Marcel. **O imaginário na relação pedagógica**. RJ, Jorge Zahar, 1993.
- QUEIROZ, Dinah Silveira de Queiroz. **A Muralha**. Editora Record, 8ª edição, Rio de Janeiro/São Paulo, 2004.
- REIS, João José, e SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil**. Companhia das Letras, São Paulo, 1989.
- RICARDO, Cassiano. **Marcha para o Oeste: A influência da “Bandeira” na formação social e política do Brasil**. Livraria José Olympio Ed., 4ª ed., RJ, 1970, volumes 1 e 2. Primeira edição de 1940.
- ROCKWELL, Hélice. **Reflexiones sobre el proceso etnográfico**. Centro de investigacion y estudios avanzados del Instituto politécnico nacional. México, 1985.
- ROSENSTONE, Robert A. **El pasado en imágenes: El desafío del cine a nuestra idea de la historia**. Editorial Ariel, Barcelona, 1997.
- RÜSEN, Jörn. **Razão Histórica – Teoria da História: Fundamentos da Ciência Histórica**. Brasília, Editora da UnB, 2001.
- SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2ª ed., 2002.
- SCHÖNBORN, Christoph. **L'Icône du Christ: Fondements théologiques**. Paris, Cerf, 1986.
- SENDLER, E. **L'Icône, image de l'invisible. Eléments de théologie, esthétique et technique**. Paris, 1981.
- SOARES, Mariza de Carvalho e FERREIRA, Jorge. **A História vai ao cinema: Vinte filmes brasileiros comentados por historiadores**. Ed. Record, RJ, 2001.

- SPINDLER, G. **Doing the ethnography of schooling. Educational anthropology in action.** Illinois, Waveland Press, 1988.
- TEVES, Nilda e RANGEL, Mary (orgs.). **Representação social e Educação.** Magistério: formação e trabalho pedagógico. São Paulo, Papirus, 1999.
- TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro.** Martins Fontes, SP, 1992.
- TREVISAN, Amarildo Luiz. **Pedagogia das imagens culturais: da formação cultural à formação da opinião pública.** Unijuí, Ijuí, 2002.
- VELLOSO, Mônica Pimenta. **A brasilidade verde-amarela: nacionalismo e regionalismo paulista.** CPDOC, RJ, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo, Martins Fontes, 2^a ed., 1989.
- WHITROW, G. J. **O Tempo na História: concepções sobre o tempo da Pré-História aos nossos dias.** RJ, Jorge Zahar, 1993.
- WILLIAMS, Raymond. **Television, technology and cultural form.** Nova York, Schocken Books, 1974.
- WOLTON, Dominique. **Elogio do grande público: uma teoria crítica da televisão.** Ática, São Paulo, 1996.
- XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência.** 2^a ed. (revisada), RJ, Paz e Terra, 1984.

Artigos

- ABUD, Kátia Maria. **A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino.** In: História, São Paulo, SP, 22 (1), 2003.
- _____. **Colonização e Sentimento Nacional: A Leitura dos Programas de Ensino e Livros Didáticos de História na Era Vargas.** In: Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 1. Leitura e escrita em Portugal e no Brasil, 1500-1970: actas. Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 1998.
- _____. **Formação da Alma e do Caráter Nacional: Ensino de História na Era Vargas.** In: Revista Brasileira de História. São Paulo, nº 36, 1998.

- ALMEIDA, Milton José de. **Cinema e televisão: histórias em imagens e som na moderna sociedade oral**. IN: FALCÃO, Antônio Rebouças e BRUZZO, Cristina. Série Lições com o Cinema, 5. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), SP, 1992.
- ALVES-MAZZOTI, Alda Judith. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à Educação**. In: Em Aberto. Brasília, n° 61, 1994.
- ASHBY, Rosalyn. **O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções de alunos**. In: BARCA, Isabel (org.). Educação histórica e museus. Braga, Portugal, Centro de Estudos em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, 2003.
- BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, 2000.
- _____. **Educação Histórica: uma nova área de investigação**. Revista da Faculdade de Letras do Porto, História, Porto. III Série, vol. 2, 2001.
- BARTHES, Roland. **O discurso da História**. In: O Rumor da Língua. Trad. Leyla Perrone-Moisés. SP, Brasiliense, 1988.
- BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução**. In: Textos escolhidos: Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor W. Adorno e Jürgen Habermas. Coleção Os Pensadores, São Paulo, Abril Cultural, 2ª e., 1983.
- BERNARDET, Jean Claude. **Acreditam os brasileiros em seus mitos?**. In: Direito à Memória: Patrimônio histórico e cidadania. Departamento de Patrimônio Histórico/Secretaria Municipal de Cultura, SP, 1992.
- BITTENCOURT, Circe. **Procedimentos metodológicos em pesquisa sobre imagens no ensino**. In: Anais O Ensino de História como Objetivo de Pesquisa (Encontro de Professores Pesquisadores na área do Ensino de História). Eduff, Niterói, 1995.
- CAFARDO, Renata. **Escola pública que se sai bem no Enem aprova mais na USP**. Reportagem. O Estado de S. Paulo, Primeiro Caderno. São Paulo, 13 de agosto de 2007.
- CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. In: Revista Estudos Avançados. São Paulo, Instituto de Estudos Avançados da USP, vol. 5, nº 11, 1991.
- CHERVEL, A. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. In: Teoria & Educação, nº 2, 1990.

- CÓRDOVA, Rogério de Andrade. **Imaginário social e Educação: criação e autonomia.** In: Em Aberto. Brasília, nº 61, 1994.
- CULICOVER, Peter W. **Autonomy, predication and thematic relation.** Syntax and Semantics, 21:37-60, 1988.
- ERICKSON, F. **What makes school ethnography "ethnographic"?** In: Anthropology and Education Quarterly, 15(1), 1984, 51-56.
- _____. **Métodos cualitativos de investigacion sobre la enseñanza.** In: WITTRUCK, M. C. (org.). La investigacion de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observacion. Barcelona, Ediciones Paidós, 1989.
- EZPELETA, Justa e ROCKWELL, Elsie. **A construção social da escola.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, 1994.
- FEIGELSON, Kristian. **A História revisitada no cinema.** In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; e FEIGELSON, Kristian (orgs.). Cinematógrafo: Um olhar sobre a História. Ed. Unesp/Editora da UFBA. Salvador, São Paulo, 2009.
- FERREIRA, Nilda Teves e EIZIRIK, Marisa Faermann. **Educação e imaginário social: revendo a escola.** In: Em Aberto. Brasília, nº 61, 1994.
- FERRO, Marc. **O filme: uma contra-análise da sociedade?.** In: LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. História: novos objetos. Trad. Terezinha Marinho. RJ, Francisco Alves Ed., 1976.
- FONSECA, Claudia. **Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação.** In: Revista Brasileira de Educação, nº 10, janeiro a abril de 1999.
- FRANCASTEL, Pierre. **Objeto fílmico e objeto plástico.** In: Imagem, visão, imaginação. Martins Fontes, SP, 1990.
- FRANCO, Marília da Silva. **A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais.** In: COUTO, J. G.; FRANCO, M. da S.; PICCHIARINI, R.; FALCÃO, A. R.; e BRUZZO, C. (coordenadores). Cinema: uma introdução à produção cinematográfica. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), São Paulo, SP, 1992.
- GEERTZ, Clifford. **Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura.** In: A Interpretação das Culturas. Capítulo 1, Guanabara Koogan, São Paulo, 1995.

- GUIMARÃES, Hélio. **A presença da literatura na televisão**. In: Revista USP, nº 32. São Paulo, dezembro/fevereiro, 1996/1997.
- KOSSOY, Boris. **O relógio de Hiroshima: reflexões sobre os diálogos e silêncios das imagens**. In: Revista Brasileira de História (História e manifestações visuais), nº 49, vol. 25. Anpuh, SP, agosto de 2003-julho de 2005.
- LAGNY, Michele. **O cinema como fonte de História**. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; e FEIGELSON, Kristian (orgs.). Cinematógrafo: Um olhar sobre a História. Ed. Unesp/Editora da UFBA. Salvador, São Paulo, 2009.
- LEE, Peter. **Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado**. In: BARCA, Isabel (org.). Educação histórica e museus. Braga, Centro de Estudos em Educação e Psicologia do Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho, 2003.
- _____ . **Um aprender do viver: educação e representação social**. In: MOREIRA, Antonia Silvia Paredes e OLIVEIRA, Denize Cristina de (orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia, AB, 2ª ed., 2000.
- LE GOFF, Jacques. **História**. In: Enciclopédia Einaudi. Lisboa, Imprensa Nacional, 1984.
- LUKES, Steven. **Bases para a interpretação de Durkheim**. In: Cohn, Gabriel (org.). Para ler os clássicos. Livros Técnicos e Científicos, Rio de Janeiro/São Paulo, 1977.
- MARTIN-BARBERO, Jesus. **A América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social**. IN: SOUSA, Mauro Wilton (org.). Sujeito: o lado oculto do receptor. Brasiliense, ECA/USP, São Paulo, 1995.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica**. In: GUARESCHI, Pedrinho e JOVCHELOVITCH (orgs.). Textos em representações sociais. Petrópolis, RJ, Vozes, 5ª ed., 1999.
- MIRA, Maria Celeste. **O global e o local: mídia, identidades e usos da cultura**. In: Margem, 1994, nº 3, São Paulo, Educ/FCS-PUC/SP.
- MARTINS, Ismênia de Lima. **História e ensino de História: memória e identidades sociais**. In: MONTEIRO, Ana Maria, GASPARETTO, Arlette Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza. Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas. Mauad X/Faperj, RJ, 2007.

- MORAIS, Marcos Vinícius. **História Integrada**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. Novos temas nas aulas de História. Contexto, São Paulo, 2009.
- MOSCOVICI, Serge. **Das representações coletivas às representações sociais: elementos para uma história**. In: JODELET, D. (org.). As representações sociais. Editora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Eduerj), Rio de Janeiro, 2001.
- NAPOLITANO, Marcos. **A escrita filmica da história e a monumentalização do passado: uma análise comparada de *Amistad e Danton***. In: CAPELATO, Maria Helena; MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos; e SALIBA, Elias Thomé. História e Cinema: duas dimensões históricas do audiovisual. Alameda Casa Editorial, São Paulo, 2007.
- _____ . **A televisão como documento**. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo, Contexto, 1997.
- _____ . **Cultura**. In: PINSKY, Carla Bassanezi. Novos temas nas aulas de História. Contexto, São Paulo, 2009.
- NOBLIT, George W. **Poder e Desvelo na Sala de Aula**. Trad. Belmira Amélia de Barros Oliveira Bueno. Revista da Faculdade de Educação, v. 21, n.2, jul/dez. de 1995.
- PENIN, Sonia. **Alternativas metodológicas na relação ensino-aprendizagem**. In: Leituras e Imagens. Centro de Ciências da Educação/Grupo de Pesquisa em Sociologia da Educação. Udesc, Florianópolis, 1997.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Em busca de uma outra história: imaginando o imaginário**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, Contexto/ANPUH, vol. 15, nº 29, 1995.
- PROKOP, Dieter. **Ensaio sobre a cultura de massa e espontaneidade: fascinação e tédio na comunicação**. In: COHN, Gabriel (org.). Prokop. Coleção Grandes Cientistas Sociais. Ática, São Paulo, 1986.
- RAMOS, J. Mário O. **Cultura de Massa. Novas tecnologias e Pós-Modernidade**. In: Revista de Cultura Vozes, vol. 89, nº 1, jan./fev. de 1995.
- ROSENSTONE, Robert. **Oliver Stone: historiador da América recente**. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; e FEIGELSON, Kristian (orgs.). Cinematógrafo: Um olhar sobre a História. Ed. Unesp/Editora da UFBA. Salvador, São Paulo, 2009.

- SALIBA, Elias Thomé. **A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa filmica**. In: FALCÃO, A. R. e BRUZZO, C. (orgs.). Série Lições com o Cinema, vol. 3. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), São Paulo, 1992.
- _____. **As imagens canônicas e o Ensino de História**. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora e CAINELLI, Marlene R., (orgs.). III Encontro Perspectivas do Ensino de História. UFPR/Aos Quatro Ventos, Curitiba, PR, 1999.
- _____. **História e Cinema: a narrativa utópica no mundo contemporâneo**. In: FALCÃO, A. R. e BRUZZO, C. (orgs.). Série Lições com o Cinema, vol. 2. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), São Paulo, 1994.
- _____. **Experiências e representações sociais: reflexões sobre o uso e o consumo das imagens**. In: BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo, Contexto, 1997.
- _____. **As imagens canônicas e a História**. In: CAPELATO, Maria Helena; MORETTIN, Eduardo; NAPOLITANO, Marcos; e SALIBA, Elias Thomé. História e Cinema: duas dimensões históricas do audiovisual. Alameda Casa Editorial, São Paulo, 2007.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula**. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. Contexto, São Paulo, 1998.
- RÜSEN, Jörn. **A História entre a modernidade e a pós-modernidade**. In: História: Questões e Debate, v. 14, n^{os} 26/27, 1997.
- _____. **El desarrollo de la competencia narrativa em el aprendizaje histórico**. In: Propuesta Educativa. Buenos Aires, año 4, n^o 7, 1992.
- SOBRINHO, Moisés Domingos. **Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas**. In: MOREIRA, Antonia Silvia Paredes e OLIVEIRA, Denize Cristina de (orgs.). Estudos interdisciplinares de representação social. Goiânia, AB, 2^a ed., 2000.
- SORLIN, Pierre. **Indispensáveis e enganosas, as imagens, testemunhas da História**. In: Estudos Históricos, n^o 13. RJ, 1994.

- _____ . **Televisão: outra inteligência do passado**. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; e FEIGELSON, Kristian (orgs.). Cinematógrafo: Um olhar sobre a História. Ed. Unesp/Editora da UFBA. Salvador, São Paulo, 2009.
- TAKAHASHI, Fábio. **Pior escola particular supera 75% das estaduais**. Reportagem. Folha de S. Paulo, Primeiro Caderno. São Paulo, 4 de abril de 2008.
- ZAMBONI, Ernesta. **Representações e linguagens no Ensino de História**. In: Revista Brasileira de História. São Paulo, Contexto/ANPUH, vol. 18, nº 36, 1998.

Teses e dissertações

- ABUD, Kátia Maria. **O sangue intemorato e as nobilíssimas tradições - A construção de um símbolo paulista: o Bandeirante**. Tese def. na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), 1985.
- ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações Sociais e a Construção da Consciência Histórica**. Dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). São Paulo, março de 2006.
- ARAÚJO, Roberto A. de. **O cinema sonoro e a Educação: tese**. S.l.e., ?, 1939.
- BARROS, Ricardo. **O uso da imagem nas aulas de História**. Dissertação defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). São Paulo, março de 2007.
- BRANCO, Alberto. **O contributo dos mass média (cinema, televisão e imprensa) no ensino da história: uma investigação no âmbito da formação dos conceitos de nacionalismo e revolução**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro, Aveiro, 1999.
- DUARTE, Milton Joeri Fernandes. **Representações dos Movimentos Político-Culturais da Década de 60 nos Jovens do Ensino Médio**. Dissertação defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). São Paulo, março de 2005.
- ESTEVES, Antonia Petrowa. **Televisão, criança e professor: uma proposta de ação educativa**. Tese def. na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). São Paulo, 1995.

- FRANCO, Marília da Silva. **Escola Audiovisual**. Tese def. na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), 1987.
- LOTAR JUNIOR, Mauricio Gabriel. **Computador e a televisão como recurso no processo ensino-aprendizagem**. Dissertação def. na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). São Paulo, 1984.
- MARTINS, Leandra Rajczuk. **As Representações da USP nos seus Públicos Visitantes e na Imprensa**. Dissertação de mestrado defendida na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). São Paulo, março de 2008.
- MONTEIRO, Ana Nicolaça. **O cinema educativo como inovação pedagógica na escola primária paulista (1933-1944)**. Dissertação de mestrado defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). São Paulo, 2006.
- MORETTIN, Eduardo Victorio. **Cinema e História: uma análise do filme “Os Bandeirantes”**. Dissertação def. em 1996 na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP).
- OLIVEIRA, Sandra Regina Ramalho e. **Leitura de imagens para a educação**. Tese defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). São Paulo, 1998.
- PIMENTA, Maria Alzira de Almeida. **Mídias na escola: comunicação e aprendizado**. Dissertação def. na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP). São Paulo, 1995.
- PORTO, Tania Maria Esperon. **Aprendizagem escolar e televisão: uma experiência com a pedagogia da comunicação em 5ª séries de 1º grau**. Tese def. na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). São Paulo, 1996.
- RAUS, Maria Angela. **O processo de produção em minisséries históricas: o passado romantizado**. Dissertação defendida na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). São Paulo, 2006.
- SILVA, André Chaves de Melo. **Ensino de História, Cinema, Imprensa e Poder na Era Vargas (1930-1945)**. Dissertação defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). São Paulo, 2005.
- SILVA, Roberto Theodoro da. **Das telas para a sala de aula: televisão e vídeo no ensino de história**. Dissertação def. na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). São Paulo, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO PERFIL DISCENTE

Este questionário tem por objetivo a coleta de informações sobre o perfil dos alunos que estudam na terceira série do ensino médio de uma escola estadual paulista. Lembramos que suas respostas serão mantidas em sigilo e desde já agradecemos sua colaboração.

01 – Nome: _____

02 – Idade: _____

03 – Sexo: Masculino () Feminino ()

04 – Procedência: São Paulo () Outro Estado () Outro País ()

Cidade: _____

05 – Estado Civil: _____

06 – Ocupação:

nunca trabalhou () desempregado () trabalha atualmente ()

Em que? _____

07 – Escolaridade

sempre estudou em escola pública () alternou entre escolas pública e particular ()

Quais?

08 – Você pretende dar continuidade aos estudos?

Sim () Não ()

Se sim, que curso pretende fazer? _____

09 – Quantas pessoas moram em sua casa?

mãe ()

pai ()

irmãos/irmãs () Quantos? _____

avôs/avós () Quantos? _____

primos/primas () Quantos? _____

sobrinhos/sobrinhas () Quantos? _____

tios/tias. () Quantos? _____

outros (): _____

10 – Tipo de moradia? apartamento () casa ()

11 – Tipo de construção? alvenaria () madeira ()

12 – Sua residência é: própria () alugada ()

13 – Quantidade de cômodos: 1 () 2 () 3 () 4 () 5 () 6 () acima de 6 ()

14 – Onde você mora?

no bairro onde fica a escola () em outro bairro () Qual? _____

15 – Desde quando você mora no seu bairro?

menos de 1 ano () de 1 a 5 anos () de 5 a 10 anos () mais de 10 anos ()

16 – Você conhece a história do seu bairro?

sim () não ()

17 – Você conhece a história do bairro onde fica sua escola?

sim () não ()

18 – Por que você mora no seu bairro?

a família já morava () a família se mudou () Motivo? _____

outras razões () Quais? _____

19 – Você gosta de morar no seu bairro?

sim () não ()

Por que? _____

20 – Você gosta do bairro da escola?

sim () não ()

Por que? _____

21 – Se você não mora no mesmo bairro da escola, explique por que resolveu vir estudar aqui.

qualidade do ensino oferecido () facilidade de acesso ()

indicação de amigos () proximidade com o trabalho ()

proximidade com a residência de parentes () Quais? _____

outros motivos () Quais? _____

22 – Você tem opções de lazer em seu bairro?

sim () não () poucas () muitas ()

Quais? _____

23 – Qual é o tipo de lazer que você pratica com mais frequência?

assisto televisão ()

vou ao cinema ()

vou ao teatro ()

vou ao parque ()

vou ao shopping center ()

vou ao museu ()

saio com os amigos ()

pratico esportes () Quais? _____

leio ()

vou a danceteria ou barzinho ()

fico na rua ()

vou a bailes ()

não tenho tempo livre ()

outros () Quais? _____

24 – Você se sente seguro no bairro onde mora?

sim () não ()

Por que? _____

25 – E no bairro da escola?

sim () não ()

Por que? _____

26 – Você já viu notícias sobre seu bairro na televisão ou no jornal?

sim () não ()

27 – Eram negativas ou positivas?

positivas () negativas ()

28 – Você concorda com o que foi passado na notícia?

sim () não ()

Por que? _____

29 – Você confia nas informações transmitidas pelos meios de comunicação?

sim () não ()

Por que? _____

30 – Quais os problemas do seu bairro e o que você mudaria?

31 – Renda familiar:

até R\$ 350,00 ()

de R\$ 350,01 a R\$ 500 ()

de R\$ 500,01 a R\$ 1.000 ()

de R\$ 1.000,01 a R\$ 2.000 ()

de R\$ 2.000,01 a R\$ 3.500 ()

de R\$ 3.500,01 a R\$ 5.000 ()

acima de R\$ 5.000 ()

32 – Escolaridade do seu pai.

não frequentou a escola ()

até a 4ª série ()

até a 8ª série ()

ensino médio incompleto ()

ensino médio completo ()

superior incompleto ()

superior completo () Em que? _____

pós-graduação: especialização () Em que? _____ mestrado () Em

que? _____ doutorado () Em que? _____

33 – Profissão do pai: _____ trabalha atualmente () desempregado ()

34 – Escolaridade da sua mãe.

não frequentou a escola ()

até a 4ª série ()

até a 8ª série ()

ensino médio incompleto ()

ensino médio completo ()
superior incompleto ()
superior completo () Em que? _____
pós-graduação: especialização () Em que? _____ mestrado () Em
que? _____ doutorado () Em que? _____

35 – Profissão da mãe: _____ trabalha atualmente () desempregada ()

36 – Religião:

católico () evangélico () espírita () não tenho () outra () Qual? _____

37 – Tipo de música que você mais gosta. Atribua notas de 0 a 10, conforme sua preferência.

rock ()	rap ()
sertanejo ()	pagode ()
funk ()	reggae ()
axé ()	romântica ()
religiosa ()	forró ()
MPB ()	tecno-eletrônica ()
pop ()	samba ()
nenhuma ()	outros () Quais? _____

38 – Você tem em sua residência (coloque a quantidade nos parênteses ao lado).

televisão ()	geladeira ()
telefone ()	videogame ()
rádio ()	aparelho de som ()
vídeo-cassete ()	micro-computador ()
aparelho de DVD ()	telefone ()
celular ()	motocicleta ()
internet ()	bicicleta ()
automóvel ()	microondas ()

máquina de lavar ()

39 – Você participa de algum grupo social?

banda/grupo musical ()

coral ()

partido político ()

ONGs ()

grupo de igreja ()

movimento estudantil ()

prática esportiva ()

sociedade amigos de bairro ()

Outros () Quais? _____

40 – Qual é o tipo de programa de televisão que você mais gosta. Atribua notas de 0 a 10, conforme sua preferência.

minisséries ()

séries ()

filmes ()

novelas ()

programas de auditório ()

esportes ()

música ()

telejornais ()

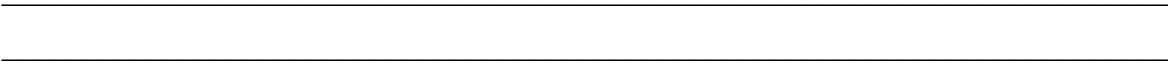
outros () Quais? _____

40- Escreva o nome de três programas de televisão dos quais você mais gosta.

41 – Cite os telejornais que você mais assiste.

42 – Cite ao filmes que você mais gostou de assistir. Por que?

43 – Quais são os seus sonhos? Descreva, no máximo, três.



APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO – REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS DOS ALUNOS

Este questionário foi dividido e aplicado em três folhas separadas para cada aluno, como forma dos enunciados de cada questão não influenciarem ou darem indícios para as respostas das outras, o que poderia comprometer a apreensão das representações dos alunos.

Nome: _____

1 – Leia o texto abaixo.

(...)

Doma os índios bravios:

Rompe a selva, abre minas, vara rios:

No leito da jazida

acorda a pedraria adormecida:

Retorce os braços rijos.

E tira o ouro dos seus esconderijos.

Bateia, escorre a ganga,

Lavra, planta, povoa!

Depois volta a garôa.

E adivinha através dessa, cortina,

Na tardinha enfeitada de missanga,

A sagrada colina, ao grito do Ipiranga

Entreabre agora os véus!

Do cafezal, senhor dos horizontes,

Verás fluir, por planos, vales, montes,

usinas, gares, silos, cais, arranha-céus!

A que e a quem se refere?

Nome: _____

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?



Nome: _____

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

APÊNDICE 3

PRIMEIRO DIA DE EXIBIÇÃO

1 aula de 50 minutos

Capítulo 1 – Apresentação dos personagens e da trama: os bandeirantes e o aprisionamento de índios, a chegada de Beatriz, Ana e outros personagens a São Paulo, ouro encontrado e roubado, Lagoa Serena e seus moradores, a Vila de São Paulo.

0h00 – 28m40s

43m – 44m39s

46m45s – 48m50s

50m15s – 54m30s

57m18s – 1h06m

Total (aproximado): 45m20s

Questões para os alunos (após a exibição)

- 1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?
- 2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?
- 3 – Como você descreve o caráter dos personagens?
- 4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.
- 5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?
- 6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

SEGUNDO DIA DE EXIBIÇÃO

1 aula de 50 minutos

Capítulo 4 – O conflito entre os paulistas, sobretudo os bandeirantes, e a Igreja (jesuítas), devido à escravização de índios (excomunhão de D. Braz Olinto); a relativa autonomia de São Paulo do poder central – desafio de D. Braz aos jesuítas e a D. Jerônimo, que o ameaçou com a Inquisição, ao que D. Braz respondeu que seria ele que acenderia uma fogueira no pátio do Colégio, onde o primeiro a arder seria D. Jerônimo; e que se os jesuítas lhe viravam as costas, iria procurar os carmelitas; a questão da mestiçagem do paulista (Aimbé revela ser sobrinho de D. Braz, apesar de ser tratado como um agregado/escravo).

0h00 – 4m10s

6m19s – 7m30s

10m10s – 12m50s

13m45s – 17m21s

19m46s – 20m42s

23m10s – 25m28

31m20s – 34m50s

Total: 19m21s

Capítulo 6 – Cenas mostram tribo reagindo depois à morte de Apingorá, com ataque à Lagoa Serena. Há a presença da imagem do “bom selvagem”, que reage somente após ser agredido, e do papel central da mulher na sociedade paulista (retratada como bravas, guerreiras e lutadoras), pois enquanto os homens estão no sertão, são elas que defendem Lagoa Serena.

0h00 – 4m06s

9m24 – 15m54s

16m56s – 27m14s

38m14s – 42m09s

Total: 25m29s

Total geral da exibição nesse dia: 44m50s

Questões para os alunos (após a exibição)

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

TERCEIRO DIA DE EXIBIÇÃO

1 aula de 50 minutos

Capítulo 9 – Guerra no Ribeirão Dourado remete à Guerra dos Emboabas no livro, mas, na série, vínculo não fica evidente. Davidão se revela judeu, ao dizer “Adonai” quando encontra Tiago com vida. Leonel volta com notícias de que há ouro e pedras preciosas nas montanhas de Sabarabuçu, atual Serra da Piedade, onde se encontra a cidade mineira de Sabará (no livro isso não ocorre). Tiago se veste a semelhança de D. Braz, no final, e junto com Beatriz, se referem à colonização (melhoria da terra) que estão vendo, uma Serra que pode ser interpretada como Minas Gerais, já que a série recuou o tempo do livro, quando Minas já estava colonizada.

0h00 – 2m52s

3m30s – 7m25s

8m17s – 15m55s

36m36s – 41m03s

42m12s – 43m53s

49m39s – 52m53s

1h03m – 1h11m

1h21m – 1h23m

1h28m – 1h32m

1h47 – 1h50m

Total (aproximado): 38m37s

Questões para os alunos (após a exibição)

- 1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?
- 2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?
- 3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?
- 4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Observação: A seleção de trechos excluiu a maior parte das aparições dos personagens não presentes no livro, pois a estrutura narrativa da série os manteve em papéis secundários, preservando, quase que de forma independente, a trama central do livro, baseada no bandeirismo, na constituição de São Paulo, sua força, importância e autonomia durante o período colonial. Essa exclusão ocorreu devido à necessidade de, em três aulas, os alunos assistirem aos principais elementos da trama.

APÊNDICE 4

QUESTIONÁRIO PRIMEIRO DIA DE EXIBIÇÃO DA SÉRIE “A MURALHA”

Este questionário tem por objetivo a coleta de informações sobre as impressões, visões e representações dos alunos que estudam na terceira série do ensino médio de uma escola estadual paulista sobre os conteúdos contidos na série televisiva “A Muralha”. Lembramos que suas respostas serão mantidas em sigilo e desde já agradecemos sua colaboração.

Nome: _____

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

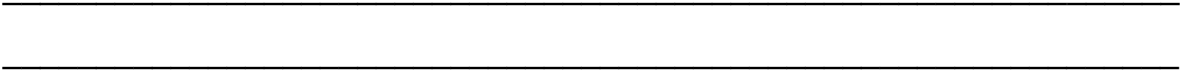
2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?



APÊNDICE 5

QUESTIONÁRIO SEGUNDO DIA DE EXIBIÇÃO DA SÉRIE “A MURALHA”

Este questionário tem por objetivo a coleta de informações sobre as impressões, visões e representações dos alunos que estudam na terceira série do ensino médio de uma escola estadual paulista sobre os conteúdos contidos na série televisiva “A Muralha”. Lembramos que suas respostas serão mantidas em sigilo e desde já agradecemos sua colaboração.

Nome: _____

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

APÊNDICE 6

QUESTIONÁRIO TERCEIRO DIA DE EXIBIÇÃO DA SÉRIE “A MURALHA”

Este questionário tem por objetivo a coleta de informações sobre as impressões, visões e representações dos alunos que estudam na terceira série do ensino médio de uma escola estadual paulista sobre os conteúdos contidos na série televisiva “A Muralha”. Lembramos que suas respostas serão mantidas em sigilo e desde já agradecemos sua colaboração.

Nome: _____

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

APÊNDICE 7

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE HISTÓRIA (ENTREVISTA)

- 1 – Nome completo.
- 2 – Idade.
- 3 – Formação (escolas, graduação e pós-graduação).
- 4 – Estuda atualmente?
- 5 – Onde trabalha?
- 6 – Tempo de magistério. Na rede e em outras. E nesta Escola?
- 7 – Na sua opinião, quais são os motivos do bom desempenho dos alunos desta Escola no Enem e no ranking das escolas públicas da capital que mais aprovam alunos na Fuvest? Entre os elementos escolhidos, qual tem maior relevância?
- 8 – A origem dos alunos, o fato de muitos procurarem a escola por sua fama tem importância? Por que?
- 9 – Na sua opinião, quais são os elementos fundamentais na construção do conhecimento histórico pelos alunos? Por que?
- 10 – Como você vê o uso de imagens (fixas e em movimento) no ensino de História? O trabalho com elas exige algo diferente quando comparado a outras formas de ensinar a História a partir de documentos?
- 11 – Para você, qual é a importância da História na vida das pessoas e da sociedade?
- 12 – Como o professor se insere nesse processo?
- 13 – Na sua opinião, o ensino da História precisa melhorar? Em que sentido?
- 14 – Como você vê as medidas adotadas pelo governo do Estado neste ano com relação à História e ao ensino como um todo?
- 15 – Para você, o que foi mais marcante no período colonial brasileiro? Por que?
- 16 – Qual é a sua visão sobre os bandeirantes?
- 17 – Quando alguém fala sobre os bandeirantes, alguma imagem surge em sua mente? Qual?

18 – Os fatos ocorridos no período colonial tem relação com a identidade nacional brasileira? Por que?

19 – Na sua opinião, qual é a característica mais marcante do paulista? Por que?

20 – Na sua opinião, os alunos assistirem em casa, de forma espontânea, a séries, minisséries, filmes e documentários sobre temas históricos contribui ou atrapalha seu aprendizado sobre a História? Por que?

APÊNDICE 8

QUESTIONÁRIO – DIRETORA DA ESCOLA (ENTREVISTA)

- 1 – Nome completo.
- 2 – Idade.
- 3 – Formação (escolas, graduação e pós-graduação).
- 4 – Estuda atualmente?
- 5 – Onde trabalha?
- 6 – Tempo de magistério. Na rede e em outras. E nesta Escola?
- 7 – Dados sobre a escola (quantidade de alunos, de salas, de turmas, de salas ambiente, laboratórios, quadras, entre outros).
- 8 – Na sua opinião, quais são os motivos do bom desempenho dos alunos desta Escola no Enem e no ranking das escolas públicas da capital que mais aprovam alunos na Fuvest? Entre os elementos escolhidos, qual tem maior relevância?
- 9 – A origem dos alunos, o fato de muitos procurarem a escola por sua fama tem importância? Por que?
- 10 – Como é a relação da Escola com a comunidade? O fato de muitos alunos não serem do bairro influencia essa relação?
- 11 – Como você vê a História no conjunto de disciplinas ensinadas no Ensino Médio? Qual sua importância dentro desse contexto?
- 11 – Para você, qual é a importância da História na vida das pessoas e da sociedade?
- 12 – Como o professor se insere nesse processo?
- 13 – Na sua opinião, o ensino da História precisa melhorar? Em que sentido?
- 14 – Como você vê as medidas adotadas pelo governo do Estado neste ano com relação à História e ao ensino como um todo?
- 15 – Na sua opinião, os alunos assistirem em casa, de forma espontânea, a séries, minisséries, filmes e documentários sobre temas históricos contribui ou atrapalha seu aprendizado sobre a História? Por que?

APÊNDICE 9

QUESTIONÁRIO – IRIS KANTOR (ENTREVISTA)

- 1 – A senhora poderia falar um pouco da sua trajetória como professora e pesquisadora? Esta inclui experiência no ensino básico? Quais?
- 2 – Como foi o convite para prestar consultoria de pesquisa para a criação da série *A Muralha*?
- 3 – Dentro desse processo, quais foram as fontes que a senhora mais utilizou? Teve algum cronista específico da História de São Paulo?
- 4 – A senhora acha que é sempre necessário realizar este tipo de pesquisa para criar/adaptar obras cinematográficas ou televisivas que tem fundo histórico?
- 5 – Como foi a adaptação da história original aos novos personagens e enredos, como Moatira e Dom Jerônimo, dentro de uma perspectiva que respeitasse a verossimilhança histórica?
- 6 – Quando alguém fala sobre os bandeirantes, alguma imagem específica surge em sua mente? Qual?
- 7 – Com relação ao papel deles, matadores de índios, expansionistas, heróis, o que predomina?
- 8 – A senhora vê diferenças na elaboração de textos ficcionais com relação à criação de textos histórico-ficcionais? Quais?
- 9 – Acredita que o trabalho ficcional de base histórica pode ter propósito pedagógico?
- 10 - No caso específico de obras como *A Muralha*, que remetem à história de São Paulo, a senhora acha que, ao serem utilizadas em sala de aula, seus conteúdos contribuem para a formação de concepções e imagens sobre este período e sociedade pelos alunos do ensino fundamental e médio? Se sim, de que maneira acredita que isso ocorra?
- 11 – A senhora acha que os professores de História devem utilizar essas obras no ensino? De que maneira? Como este trabalho deve ou pode ser desenvolvido?

12 – Entre as diferentes possibilidades de uso de fontes, documentos e materiais no ensino de História para alunos do ensino fundamental e médio, em que ordem de importância a senhora vê a utilização das imagens em movimento (filmicas e televisivas)?

13 – Há diferenças entre imagens documentais e histórico-ficcionais que precisam ser levadas em consideração pelos professores quando vão ser utilizadas junto com seus alunos? Quais?

14 – Para a senhora há diferenças entre alunos das séries finais do ensino fundamental e do médio com relação à forma como constroem seus conhecimentos históricos?

ANEXOS

ANEXO 1

RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO PERFIL DISCENTE – 3º B

01 – Nome:

Se identificaram: 25 (96,15%)

Não se identificaram: 1 (3,84%)

Total de respostas: 26

02 – Idade:

16 anos: 6 (23,07%)

17 anos: 13 (50%)

18 anos: 7 (26,92%)

03 – Sexo:

Masculino: 13 (50%)

Feminino: 13 (50%)

04 – Procedência:

Estado de São Paulo: 26 (100%)

Outro Estado: 0 (0%)

Outro País: 0 (0%)

Cidades:

São Paulo: 18 (69,23%)

Osasco: 2 (7,69%)

Olímpia: 1 (3,84%)

Jardinópolis: 1 (3,84%)

Não responderam a questão: 4 (15,38%)

05 – Estado Civil:

Solteiro: 26 (100%)

06 – Ocupação:

Nunca trabalhou: 16 (61,53%)

Desempregado: 6 (23,07%)

Trabalha atualmente: 4 (15,38%)

Em que?

Operadora de telemarketing: 1 (3,84%)

Buffet: 1 (3,84%)

Estagiária da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM): 1 (3,84%)

Assistente de arte: 1 (3,84%)

07 – Escolaridade:

Sempre estudou em escola pública: 11 (42,3%).

Observação: Alguns dos alunos que optaram por essa resposta não disseram em quais escolas estudaram. Ao questioná-los oralmente, após a aplicação do questionário, os

motivos apontados foram insatisfação com o ensino público e vergonha por nunca ter freqüentado uma escola particular.

Alternou entre escolas pública e particular: 15 (57,69%).

Observação: Dos alunos que optaram por essa resposta, nenhum deixou de responder os nomes das escolas pelas quais passaram. Isso significa que muitos alunos citaram o nome de diversas escolas, não cabendo, aqui, a quantificação da porcentagem, a qual se baseia no total de alunos que responderam ao questionário (26).

Quais?

Colégio Madre Paula: 1

Colégio Angélica: 3

Escola atual: 13 (quantidade de vezes citada)

Tobias Barreto: 1

E.E. Vila Ayrosa I: 1

Manoel Preto: 1

Sesi: 4

Hugo Sarmento: 1

José Altenfender Silva: 1

Pill Teles Peixoto: 1

Colégio Lema: 1

Joaquim Miguel dos Santos: 1

Anita Costa (Olímpia): 1

Colégio Miranda: 1

Colégio Santa Tereza: 2

Colégio Nossa Senhora dos Remédios: 2

Escola Cruzeiro do Sul (Osasco): 1

Colégio Hebron: 2

EMEF Gabriel Prestes: 1

PAM: 1

Colégio Mackenzie: 1
Espiridião Rosas: 1
FITO Unidade 2: 1
EMEI Paulo VI: 1
Patronatce (Ceará): 1
Colégio Cascavelense (Ceará): 1
CID: 1
Intensivo: 1
Colégio Santa Joana: 1
EE Professor Antônio Carlos Ferreira Nobre: 1
EE Professor Octávio Monteiro de castro: 1
Homem de Moraes: 1
Campos Salles: 1
Liberato Bittencourt: 1
Anjo da guarda: 1

Não responderam: 3

08 – Você pretende dar continuidade aos estudos?

Sim: 26 (100%)

Não: 0 (0%)

Se sim, que curso pretende fazer?

Em dúvida: 3

Direito: 2

Engenharia Mecânica: 1

Publicidade e Propaganda: 2

Medicina: 1

Analista de Sistemas/Ciências da Computação: 7

Relacionado à Área de Saúde: 1

Jornalismo: 1
Educação Física: 1
Webdesigner: 1
Cursinho: 1
Faculdade: 2
Graduação: 1
Pós-Graduação: 1
Teatro: 1
Fotografia: 1
Química: 1
Genética: 1
Letras: 1
Biomedicina: 1
Curso Técnico de Design: 1

Observação: Alguns alunos responderam mais de uma opção, não cabendo, portanto, o cálculo de porcentagem.

09 – Quantas pessoas moram em sua casa? (a tabulação incluiu os alunos)

Famílias com 10 pessoas: 1 (3,84%)

Famílias com 7 pessoas: 1 (3,84%)

Famílias com 6 pessoas: 2 (7,69%)

Famílias com 5 pessoas: 13 (50%)

Famílias com 4 pessoas: 5 (19,23%)

Famílias com 3 pessoas: 3 (11,53%)

Famílias com 2 pessoas: 1 (3,84%)

Observações:

- Há 1 família onde o aluno mora sem os pais. (3,84%)

- 16 famílias onde os alunos moram com seus pais e mães. (61,53%)

- 9 famílias onde os alunos moram apenas com a mãe. (34,61%)
- Nenhuma família onde os alunos moram apenas com o pai. (0%)

10 – Tipo de moradia?

Apartamento: 6 (23,07%)

Casa: 20 (76,92%)

11 – Tipo de construção?

Alvenaria: 24 (92,3%)

Madeira: 2 (7,69%)

Observação: No dia em que o questionário foi respondido pelos alunos, muitos me perguntaram o significado da palavra “alvenaria”. Um aluno que respondeu que mora em apartamento respondeu que o mesmo é feito de madeira. Ele pode não ter entendido a questão ou morar em uma estrutura antiga, ou, ainda, em uma favela.

12 – Sua residência é:

Própria: 21 (80,76%)

Alugada: 5 (19,23%)

13 – Quantidade de cômodos:

3 cômodos: 1 (3,84%)

4 cômodos: 4 (15,38%)

5 cômodos: 8 (30,76%)

6 cômodos: 4 (15,38%)

Acima de 6 cômodos: 9 (34,61%)

14 – Onde você mora?

No bairro onde fica a escola (Lapa): 3 (11,53%)

Em outro bairro: 23 (88,46%)

Qual?

Vila Hamburguesa: 1 (3,84%)

Pirituba: 9 (34,61%)

Brasilândia: 1 (3,84%)

Osasco: 2 (7,69%)

Vila dos Remédios: 3 (11,53%)

Rio Pequeno: 1 (3,84%)

Jardim Marieta: 1 (3,84%)

Vila Leopoldina: 1 (3,84%)

Jaguará: 1 (3,84%)

Parque São Domingos: 1 (3,84%)

Vila São Francisco: 1 (3,84%)

Não responderam a questão: 1 (3,84%)

15 – Desde quando você mora no seu bairro?

Menos de 1 ano: 3 (11,53%)

De 1 a 5 anos: 2 (7,69%)

De 5 a 10 anos: 6 (23,07%)

Mais de 10 anos: 14 (53,84%)

Não responderam a questão: 1 (3,84%)

16 – Você conhece a história do seu bairro?

Sim: 8 (30,76%)

Não: 18 (69,23%)

17 – Você conhece a história do bairro onde fica sua escola?

Sim: 1 (3,84%)

Observação: O aluno que respondeu que conhece mora em outro bairro, Brasilândia.

Questionado, o aluno afirmou que conhece por ter participado de um projeto de resgate da história local (bairro da Lapa).

Não: 25 (96,15%)

18 – Por que você mora no seu bairro?

A família já morava: 18 (69,23%)

A família se mudou: 8 (30,76%)

Motivo?

Sair do aluguel: 2 (25%)

Para morar com meu pai: 1 (12,5%)

Para ver se melhora a vida: 1 (12,5%)

Veio do Interior: 1 (12,5%)

Porque era calmo: 1 (12,5%)

Necessidade: 1 (12,5%)

Porque quis: 1 (12,5%)

Outras razões: 0 (0%)

19 – Você gosta de morar no seu bairro?

Sim: 22 (84,61%)

Por que?

Pois é um bairro com grandes referências.
Conheço as pessoas.
Tenho muitos amigos.
É aconchegante.
Estou acostumada, sempre morei lá.
É calmo e diversificado.
É um lugar bom de morar.
Tranquilo, e o comércio é bem perto e acessível.
Porque é calmo e tem muito lazer.
Amigos, ambiente legal.
Sempre morei lá.
Porque é um lugar tranquilo.
É um bairro sossegado.
Criei fortes vínculos de amizade nele.
É calmo de manhã e à tarde, porém há um pouco de violência.
Estou habituado.
Não tem movimento.
Tem tudo o que preciso.

Calmo/bom de morar: 12 (46,15%)

Conheço as pessoas/amigos: 4 (15,38%)

Estou acostumado(a): 3 (11,53%)

Não: 3 (11,53%)

Por que?

Porque é longe de quase todos os lugares que vou.

Muito longe da “civilização”.

Porque fica muito longe de tudo. Afinal, tudo que faço fica na região da Paulista.

Não responderam “Por que?”: 4 (15,38%)

Não responderam a questão: 1 (3,84%)

20 – Você gosta do bairro da escola?

Sim: 24 (92,3%)

Por que?

Pois é de fácil acesso e em uma boa região.

É nobre.

Porque tem diversão.

Já estudo aqui desde os meus 2 anos.

Por ser um lugar bem localizado.

Um bairro bom.

É calmo e diversificado.

É um lugar bom.

É tranqüilo.

É um bairro bom.

Por que é perto dos lugares onde gosto de ir.

Bairro organizado.

Por ser num bairro de fácil acesso, e por ser um bairro tranqüilo.

É uma localização boa.

Bem localizado.

Porque tem fácil acesso aos lugares que frequento.

Já é familiar a mim e também é bonito e seguro.

É mais movimentado e diferente do lugar onde moro.

Habituei-me a ele.

É bem movimentado.

Tem tudo o que preciso.

Calmo/bom: 13 (50%)

Bem localizado/ de fácil acesso: 8 (30,76%)

Estou acostumado(a): 3 (11,53%)

Não: 1 (3,84%)

Por que?

É muito movimentado.

Não responderam “Por que?”: 2 (7,69%)

Não responderam a questão: 1 (3,84%)

21 – Se você não mora no mesmo bairro da escola, explique por que resolveu vir estudar aqui. (Os alunos puderam escolher mais de uma opção)

Qualidade do ensino oferecido: 16 (57,14%)

Indicação de amigos: 6 (21,42%)

Facilidade de acesso: 3 (10,71%)

Proximidade com o trabalho: 1 (3,57%)

Proximidade com a residência de parentes: 0 (0%)

Outros motivos: 2 (7,14%)

Quais?

Condições financeiras. (3,57%)

Recomendação do meu irmão que já estudou nessa escola. (3,57%)

Total: 28

Não responderam a questão: 4 (15,38%)

22 – Você tem opções de lazer em seu bairro?

Sim: 22 (84,61%)

Não: 3 (11,53%)

Poucas: 11 (42,3%)

Muitas: 3 (11,53%)

Quais?

Centro Educacional Esportivo.

Parque, shopping center.
Shoppings, quadras, parques.
Parques, praças.
Futebol, escolas abertas de sábado, etc.
Não sei todas.
Futebol, exercícios físicos.
Parques, praças.
Esporte, lazer, diversão.
Quadras de futebol.
Parques, clube, barzinhos, entre outras.

Parques: 5 (31,25%)
Clubes/Centros: 3 (18,75%)
Shoppings centers: 2 (12,5%)
Quadras: 2 (12,5%)
Praças: 2 (12,5%)
Barzinhos: 1 (6,25%)
Outros: 2 (12,5%)
Total: 16

Não responderam a questão: 1 (3,84%)
Não responderam “Poucas” ou “Muitas”: 8 (30,76%)
Não responderam “Quais?": 14 (53,84%)

23 – Qual é o tipo de lazer que você pratica com mais frequência? (Os alunos puderam escolher mais de uma opção)

Vou ao shopping center: 17 (12,5%)
Assisto televisão: 16 (11,76%)
Saio com os amigos: 16 (11,76%)
Leio: 16 (11,76%)

Vou ao cinema: 15 (11,02%)
Vou ao parque: 10 (7,35%)
Vou a danceteria ou barzinho: 8 (5,88%)
Fico na rua: 6 (4,41%)
Vou a bailes: 5 (3,67%)
Vou ao teatro: 4 (2,94%)
Vou ao museu: 1 (0,73%)
Não tenho tempo livre: 1 (0,73%)

Pratico esportes: 14 (10,29%)
Quais? (Os alunos citaram mais de uma opção)

Futebol, jiu-jitsu.

Futebol.

Todos.

Vôlei.

Basquete.

Futebol e vôlei.

Futebol, tênis.

Futebol.

Futebol, vôlei.

Futebol.

Futebol.

Basquete e vôlei.

Vôlei de vez em quando.

Futebol: 8

Vôlei: 4

Basquete: 2

Jiu-jitsu: 1

Tênis: 1

Todos: 1

Outros: 7 (5,14%)

Quais? (Os alunos citaram mais de uma opção)

Viajar.

Jogar videogame e PC.

Jogo no computador, vou às festas.

Fico no PC.

Shows.

Internet.

Canto e desenho.

Video-game/PC/Internet: 4

Viajar: 1

Shows: 1

Canto: 1

Desenho: 1

Total: 136

24 – Você se sente seguro no bairro onde mora?

Sim: 21 (80,76%)

Por que?

Não tenho motivos para pensar o contrário.

Conheço algumas pessoas.

A taxa de criminalidade é baixa.

Porque é um bairro tranquilo.

Porque eu vejo muita segurança.

Porque é um lugar que raramente vejo assaltos e outras coisas.

Não tem muitos índices de criminalidade.

Porque é bem calmo.

Já moro a 8 anos.
Pelo conhecimento de várias pessoas da comunidade.
Eles não roubam gente da “comunidade”...
Por eu ter nascido nele criei uma familiaridade e segurança.
Sem violência.
É um bairro tranquilo.
Tem segurança.
Há uma delegacia próxima.
Porque a segurança é boa.

Segurança/sem violência/tranquilo: 12 (46,15%)

Familiaridade: 5 (19,23%)

Não: 5 (19,23%)

Por que?

Tem violência em qualquer lugar, é difícil se sentir seguro.

É deserto.

Porque, não tem motivo, só não gosto de lá.

Falta de segurança: 2 (7,69%)

Sem motivo: 1 (3,84%)

Não respondeu “Por que?”: 6 (23,07%)

25 – E no bairro da escola?

Sim: 20 (76,92%)

Por que?

É uma região bem centralizada, de um nível bom.

Tem bastante gente.

Pois só venho e volto, escola pra casa e vice-versa.

Por nunca ter acontecido alguma coisa para que eu não me sentisse seguro.

Porque é mais perto de outros lugares com segurança.

Por não ser um bairro tão perigoso.

É um bairro de alto padrão.

Porque tem bastante movimento.

Porque tem segurança.

Tem segurança.

É mais difícil ser assaltado.

É movimentado.

Bairro bom/com segurança: 8 (30,76%)

Bairro com movimento: 3 (11,53%)

Outra: 1 (3,84%)

Não: 6 (23,07%)

Por que?

Não estamos seguros em lugar nenhum.

Poucas vezes ando pelo bairro.

Porque já aconteceram várias brigas.

Porque não estou acostumada, não convivo nele.

Tem violência em qualquer lugar, é difícil se sentir seguro.

Tem violência/não se sente seguro: 3 (11,53%)

Não está acostumado ao bairro: 2 (7,69%)

Não respondeu “Por que?”: 9 (34,61%)

26 – Você já viu notícias sobre seu bairro na televisão ou no jornal?

Sim: 20 (76,92%)

Não: 6 (23,07%)

27 – Eram negativas ou positivas? (Os alunos puderam escolher mais de uma opção)

Positivas: 11 (42,3%)

Negativas: 9 (34,61%)

Responderam “Positivas” e “Negativas”: 2 (7,69%)

Não responderam a questão: 4 (15,38%)

28 – Você concorda com o que foi passado na notícia?

Sim: 19 (73,97%)

Por que?

Terminal de ônibus.

Relatou realmente esses fatos.

É a realidade.

Por eu achar que a realidade condisse com a notícia.

Não sei, acho que eles não fariam que estava sendo assaltado e coisas do tipo se não fosse verdade.

Era verdade, oras...

Por ter tido um pequeno acidente.

Porque realmente aconteceu.

São verídicas as notícias.

Porque nem sempre é a verdade.

Tudo o que foi relatado era verdade.

Foi o que aconteceu, realmente.

Era verdade.

É a realidade.

Porque é a verdade/realidade: 12 (46,15%)

Outras: 2 (7,69%)

Não: 0 (0%)

Não responderam a questão: 7 (26,92%)

Não respondeu “Por que?”: 6 (23,07%)

29 – Você confia nas informações transmitidas pelos meios de comunicação?

Sim: 7 (26,92%)

Por que?

Pois pra eles transmitirem eles precisam de dados comprovando tais informações.

Parecem ser idôneos e transmitem a imagem que faz com que comprove a notícia.

Se não acreditar nos meios de comunicação, em que confiar?

Mas acho que devam ser questionadas.

São verdadeiras/confiáveis: 3 (11,53%)

Outras: 1 (3,84%)

Não: 12 (46,15%)

Por que?

Nem sempre são verdadeiras.

Não, pois nos fazem acreditar de acordo com os interesses deles.

Podem ser manipuladas.

Eles são manipulados.

Podem ser omitidas.

Só acredito vendo.

Porque nem todas são realmente verdadeiras.

Porque nem sempre é a verdade.

Nem sempre são verdadeiras.

Dependendo do assunto, a mídia distorce.

Ela influencia no que é bom para ela.

Pois nem tudo que se passa é verdadeiro.

Não são verdadeiras/são manipuladas/distorcidas: 10 (38,46%)

Outros: 2 (7,69%)

Sim e não (consideramos mais ou menos): 5 (19,23%)

Por que?

Porque não vejo o motivo de controlar algumas notícias.

A mídia sempre passa o que quer tentando nos manipular, mas tem coisas que não tem como não acreditar.

Depende do meio e da forma que é passada.

Mais ou menos, nem sempre são confiáveis.

Porque tem muito sensacionalismo.

Não responderam a questão: 2 (7,69%)

Não respondeu “Por que?”: 3 (11,53%)

30 – Quais os problemas do seu bairro e o que você mudaria? (Os alunos puderam escrever mais de uma opção)

Pouca infra-estrutura/córregos/esgoto mal cuidado: 5 (15,15%)

Nenhum problema/Nada: 5 (15,15%)

Assaltos/violência: 3 (9,09%)

Poucas opções de lazer: 3 (9,09%)

Consumo/tráfico de drogas: 2 (6,06%)

Asfalto/buracos: 2 (6,06%)

Muita sujeira/pouca reciclagem: 2 (6,06%)

Poucas árvores: 1 (3,03%)

Poucos ônibus: 1 (3,03%)

Favelas: 1 (3,03%)

Pouca organização/união entre a comunidade: 1 (3,03%)

Moradores de ruas: 1 (3,03%)

Iluminação ruim: 1 (3,03%)

Muitos botecos: 1 (3,03%)

Muitas pessoas na faixa dos 50 anos: 1 (3,03%)

Falta de um shopping decente (com cinema): 1 (3,03%)

Muitos “filhinhos de papai”: 1 (3,03%)

Não sei: 1 (3,03%)

Total de opções: 33

Não responderam a questão: 3 (11,53%)

31 – Renda familiar:

Até R\$ 350,00: 1 (3,84%)

De R\$ 350,01 a R\$ 500: 0 (0%)

De R\$ 500,01 a R\$ 1.000: 4 (15,38%)

De R\$ 1.000,01 a R\$ 2.000: 7 (26,92%)

De R\$ 2.000,01 a R\$ 3.500: 5 (19,23%)

De R\$ 3.500,01 a R\$ 5.000: 5 (19,23%)

Acima de R\$ 5.000: 2 (7,69%)

Não responderam a questão: 2 (7,69%)

32 – Escolaridade do seu pai.

Não frequentou a escola: 0 (0%)

Até a 4ª série: 2 (7,69%)

Até a 8ª série: 6 (23,07%)

Ensino médio incompleto: 2 (7,69%)

Ensino médio completo: 9 (34,61%)

Superior incompleto: 1 (3,84%)

Superior completo: 5 (19,23%)

Em que?

Engenharia: 2 (7,69%)

Medicina: 1 (3,84%)

Artes Plásticas: 1 (3,84%)

Jornalismo: 1 (3,84%)

Pós-graduação: 1 (3,84%)

Especialização: 1 (3,84%)

Em que?

Pediatria: 1 (3,84%)

Não responderam a questão: 1 (3,84%)

33 – Profissão do pai:

Trabalha atualmente: 14 (53,84%)

Comerciante: 3 (11,53%)

Autônomo: 1 (3,84%)

Pintor: 1 (3,84%)

Trabalha com biogás: 1 (3,84%)

Gráfico: 1 (3,84%)

Médico: 1 (3,84%)

Motorista: 2 (7,69%)

Designer e ilustrador: 1 (3,84%)

Técnico em computação: 1 (3,84%)

Jornalista: 1 (3,84%)

Não sabe o nome da profissão: 1 (3,84%)

Desempregado: 3 (11,53%)

Na área de logística: 1 (3,84%)

Aposentado: 3 (11,53%)

Falecido: 1 (3,84%)

Mecânico: 1 (3,84%)

Não responderam a questão: 4 (15,38%)

34 – Escolaridade da sua mãe.

Não freqüentou a escola: 0 (0%)

Até a 4ª série: 3 (11,53%)

Até a 8ª série: 2 (7,69%)

Ensino médio incompleto: 0 (0%)

Ensino médio completo: 7 (26,92%)

Superior incompleto: 1 (3,84%)

Superior completo: 11 (42,3%)

Em que?

Biologia: 2 (7,69%)

Administração: 1 (3,84%)

Ciências Contábeis: 1 (3,84%)

Assistência Social: 1 (3,84%)

Psicologia industrial: 1 (3,84%)

Pedagogia: 3 (11,53%)

Artes Plásticas: 1 (3,84%)

Não declarou: 1 (3,84%)

Não responderam a questão: 2 (7,69%)

35 – Profissão da mãe:

Trabalha atualmente: 18 (69,23%)

Auxiliar de enfermagem: 1 (3,84%)

Vendedora: 2 (7,69%)
Comerciante: 1 (3,84%)
Empregada doméstica: 3 (11,53%)
Cozinheira: 1 (3,84%)
Técnica de laboratório: 1 (3,84%)
Supervisora de telemarketing: 1 (3,84%)
Dona-de-casa: 3 (11,53%)
Assistente social: 1 (3,84%)
Trabalha em uma escola: 1 (3,84%)
Professora: 3 (11,53%)

Desempregada: 1 (3,84%)
Auxiliar de vendas: 1 (3,84%)

Aposentada: 3 (11,53%)
Não responderam a questão: 4 (15,38%)

36 – Religião:

Católico: 12 (46,15%)
Espírita: 4 (15,38%)
Evangélico: 2 (7,69%)
Não tenho: 2 (7,69%)

Outra: 4 (15,38%)
Qual?
Budista: 1 (3,84%)
Mórmon: 1 (3,84%)
Não declararam: 2 (7,69%)

Não responderam a questão: 2 (7,69%)

37 – Tipo de música que você mais gosta. Atribua notas de 0 a 10, conforme sua preferência. (As notas atribuídas foram somadas como forma de obtermos as preferências dos alunos)

Rock: 139 (1º)

Tecno-eletrônica: 129 (2º)

Samba: 114,5 (3º)

Pagode: 108 (4º)

Reggae: 107,5 (5º)

MPB: 106 (6º)

Pop: 106 (6º)

Romântica: 86 (7º)

Rap: 84 (8º)

Forró: 65 (9º)

Funk: 59,5 (10º)

Sertanejo: 52 (11º)

Religiosa: 40 (12º)

Axé: 35,5 (13º)

Nenhuma: 0

Outros: 4 (alunos que optaram por essa e citaram outros tipos de música)

Quais?

Black music: 20 (14º)

Jazz: 10 (15º)

Soul: 10 (15º)

Rhythm and Blues (R&B): 10 (15º)

Pagode e Psy: 10 (15º)

Todas: 10 (15º)

Não responderam a questão: 2 (7,69%)

38 – Você tem em sua residência (coloque a quantidade nos parênteses ao lado).

(Fizemos a soma da quantidade de bens de consumo de cada família, conforme a lista abaixo).

Televisão

Geladeira

Telefone

Videogame

Rádio

Aparelho de som

Vídeo-cassete

Micro-computador

Aparelho de DVD

Telefone

Celular

Motocicleta

Internet

Bicicleta

Automóvel

Microondas

Máquina de lavar

37 itens: 1 (4°)

32 itens: 1 (4°)

31 itens: 1 (4°)

29 itens: 1 (4°)

25 itens: 2 (3°)

22 itens: 2 (3°)

20 itens: 1 (4°)

19 itens: 1 (4°)

17 itens: 1 (4°)

16 itens: 2 (3°)

15 itens: 3 (2°)

14 itens: 1 (4°)

13 itens: 4 (1°)

12 itens: 1 (4°)

11 itens: 2 (3°)

Sem automóvel: 9 famílias (34,61%)

De 13 a 16 itens: média mais freqüente de bens de consumo encontrados entre as famílias dos alunos, num total de 9 (34,61%).

Não responderam a questão: 2 (7,69%)

39 – Você participa de algum grupo social? (Os alunos puderam escolher mais de uma opção)

Prática esportiva: 5 (35,71%)

ONGs: 3 (21,42%)

Grupo de igreja: 2 (14,28%)

Banda/grupo musical: 1 (7,14%)

Coral: 1 (7,14%)

Partido político: 0 (0%)

Movimento estudantil: 0 (0%)

Sociedade amigos de bairro: 0 (0%)

Outros: 2 (14,28%)

Quais?

No colégio e cursos: 1 (7,14%)

Teatro: 1 (7,14%)

Total: 14 opções/participações

Não participam: 3 (11,53%)

Não responderam a questão: 10 (38,46%)

Apenas um aluno escolheu mais de uma opção: 3,84%.

40 – Qual é o tipo de programa de televisão que você mais gosta. Atribua notas de 0 a 10, conforme sua preferência. (As notas atribuídas foram somadas como forma de obtermos as preferências dos alunos)

Filmes: 218 (1º)

Séries: 180 (2º)

Música: 174 (3º)

Telejornais: 150 (4º)

Esportes: 122 (5º)

Novelas: 108 (6º)

Minisséries: 104 (7º)

Programas de auditório: 79 (8º)

Outros: 2 (alunos que optaram também por essa opção e citaram outros tipos de programas)

Quais?

Discovery: 10 (9º)

Pânico na TV: 10 (9º)

Não responderam a questão: 1 (3,84%)

41 - Escreva o nome de três programas de televisão dos quais você mais gosta. (Os alunos puderam escrever mais de uma opção)

Eu, a patroa e as crianças: 6 (1º)

Jornal Nacional: 5 (2°)
Chaves: 4 (3°)
Lost: 3 (4°)
Fantástico: 3 (4°)
Top TVZ: 2 (5°)
Video Show: 2 (5°)
Miami Ink: 2 (5°)
Smallville: 2 (5°)
Pânico na TV: 2 (5°)
Friends: 2 (5°)
Malhação: 2 (5°)
MTV na Rua: 1 (6°)
Programa do Jô: 1 (6°)
Altas Horas: 1 (6°)
The Office: 1 (6°)
Heroes: 1 (6°)
My name is Earl: 1 (6°)
The Simpsons: 1 (6°)
Family Guy: 1 (6°)
Programa Silvio Santos: 1 (6°)
Avatar: 1 (6°)
Os Simpsons: 1 (6°)
Naruto: 1 (6°)
MTV: 1 (6°)
Novela das 8: 1 (6°)
Hoje em Dia: 1 (6°)
O Aprendiz: 1 (6°)
Ratinho: 1 (6°)
Show do Tom: 1 (6°)
Novelas: 1 (6°)
Jogos de Futebol: 1 (6°)

Mix TV (canal): 1 (6º)
TV Cultura (canal): 1 (6º)
Esportes: 1 (6º)
A Praça é Nossa: 1 (6º)
Melhor do Brasil: 1 (6º)
Domingo Legal: 1 (6º)
Domingão do Faustão: 1 (6º)
Prison Break: 1 (6º)
Quinta Categoria: 1 (6º)
Troca de Família: 1 (6º)
CSI: 1 (6º)
Estética: 1 (6º)
Tela de Sucessos: 1 (6º)
Globo Esporte: 1 (6º)
Jornal da Record: 1 (6º)
Fórmula 1: 1 (6º)
House: 1 (6º)
Na Ponta do Bisturi: 1 (6º)
Medicina Extraordinária: 1 (6º)
Top Mix: 1 (6º)

Não respondeu: 3 (11,53%)

42 – Cite os telejornais que você mais assiste. (Os alunos puderam escrever mais de uma opção)

Jornal Nacional: 17 (1º)
SPTV: 5 (2º)
Jornal da Record: 4 (3º)
Balanço Geral: 3 (4º)
Fantástico: 2 (5º)

Jornal Hoje: 1 (6°)
Jornal do SBT: 1 (6°)
Jornal da Cultura: 1 (6°)
Jornal da Band: 1 (6°)
Cidade Alerta: 1 (6°)
Globo Notícia: 1 (6°)
Hoje em Dia: 1 (6°)
Globo News: 1 (6°)
Jornal da Globo: 1 (6°)
Globo Repórter (é programa de documentário): 1 (6°)

Não responderam a questão: 1 (3,84%)

43 – Cite os filmes que você mais gostou de assistir. Por que? (Os alunos puderam escrever mais de uma opção)

Efeito Borboleta: 4 (1°)
Espíritos 1: 3 (2°)
Forrest Gump: 3 (2°)
O Diabo veste Prada: 2 (3°)
O senhor das armas: 2 (3°)
Um amor para recordar: 2 (3°)
Harry Potter (todos): 2 (3°)
Star Wars: 2 (3°)
Amnésia: 2 (3°)
Crash: 2 (3°)
Ratatouille: 1 (4°)
O Caçador de Pipas: 1 (4°)
Nunca é tarde para amar: 1 (4°)
O Verdadeiro Amor: 1 (4°)
Espíritos 2: 1 (4°)

Titanic: 1 (4º)
De Repente 30: 1 (4º)
O amor não tira férias: 1 (4º)
Grande Menino, Pequena Mulher: 1 (4º)
A Nova Cinderela: 1 (4º)
Clube da Luta: 1 (4º)
Penetras Bons de Bico: 1 (4º)
Piratas do Caribe 1: 1 (4º)
Piratas do Caribe 2: 1 (4º)
Piratas do Caribe 3: 1 (4º)
Desventuras em série: 1 (4º)
Ela dança, Eu danço: 1 (4º)
Homem-Aranha: 1 (4º)
Transformers: 1 (4º)
Eu acho que amo a minha mulher: 1 (4º)
Olga: 1 (4º)
Resistindo as tentações: 1 (4º)
O grito: 1 (4º)
O chamado: 1 (4º)
A casa de vidro: 1 (4º)
Deu a louca na Cinderela: 1 (4º)
O Senhor dos Anéis (todos): 1 (4º)
O Terminal: 1 (4º)
Matrix: 1 (4º)
Indiana Jones: 1 (4º)
Círculo de Fogo: 1 (4º)
Trilogia “Bourne”: 1 (4º)
Homem de Ferro: 1 (4º)
Um amor pra recordar: 1 (4º)
P.S.: Eu te amo!: 1 (4º)
A espera de um milagre: 1 (4º)

Gladiador: 1 (4º)

Diário de uma paixão: 1 (4º)

Ela é o cara: 1 (4º)

Sexta-feira muito louca: 1 (4º)

Por que?

Pois são os que fazem meu estilo. (Titanic; O Diabo veste Prada; De Repente 30; O amor não tira férias; Grande Menino, Pequena Mulher e A Nova Cinderela)

Porque o Clube da Luta fala sobre a realidade.

“Efeito Borboleta”, por mostrar a diferença que suas escolhas trarão ao seu futuro.

“Amnésia”, pelo filme ser todo de trás pra frente, muito bem feito.

Porque é um filme de muita ação e aventura. (Homem-Aranha)

Todos, pois só assisto filmes bons, os melhores são os da série Star Wars.

O Terminal: achei bonita a história apesar de me decepcionar com o final. Harry Potter: por causa dos livros que li sobre ele.

Crash: no limite. Fala sobre o racismo, é bem interessante.

Valores, mudança. (Um amor pra recordar; P.S.: Eu te amo! e A espera de um milagre)

Efeito Borboleta porque é interessante.

Gladiador. Mostra a história de Roma que eu admiro.

O último que mais gostei foi Crash: no limite, que trata de preconceito, intolerância étnica, etc.

Falam de como as pessoas lutam pelo seu amor. (Um amor para recordar e Diário de uma paixão)

Porque são muito legais e interessantes. (Ela é o cara; Sexta-feira muito louca; Um amor para recordar; todos do Harry Potter)

Não respondeu “Por que?”: 8

Não responderam a questão: 4

44 – Quais são os seus sonhos? Descreva, no máximo, três. (Os alunos puderam escrever mais de uma opção)

Ter uma família/casar: 6 (1º)

Viajar pelo mundo: 6 (1º)

Ter uma profissão que eu goste/ser bem sucedido profissionalmente: 4 (2º)

Ser feliz: 4 (2º)

Fazer faculdade: 4 (2º)

Ter filhos: 3 (3º)

Ter minha casa: 3 (3º)

Conseguir atingir os meus objetivos: 2 (4º)

Ser advogado: 2 (4º)

Possuir bens materiais/dinheiro: 4 (2º)

Morar no Canadá: 1 (5º)

Ser uma publicitária de sucesso: 1 (5º)

Ser médico: 1 (5º)

Morar na Inglaterra: 1 (5º)

Que minha mãe viva para sempre: 1 (5º)

Ganhar na Mega-Sena: 1 (5º)

Ser biomédico: 1 (5º)

Ter amante: 1 (5º)

Ser jogador de futebol: 1 (5º)

Ter um computador: 1 (5º)

Arrumar um emprego: 1 (5º)

Ter uma moto: 1 (5º)

Passar na Fuvest: 1 (5º)

Não responderam a questão: 2 (7,69%)

Observação: As porcentagens não foram arredondadas, o que pode dar diferenças de centésimos para o total de 100% nas respostas das perguntas.

ANEXO 2

RESPOSTAS AO QUESTIONÁRIO PERFIL DISCENTE – 3º A

01 – Nome:

Se identificaram: 34 (100%)

Não se identificaram: 0 (0%)

Total de respostas: 34

02 – Idade:

16 anos: 3 (8,82%)

17 anos: 27 (79,41%)

18 anos: 3 (8,82%)

23 anos: 1 (2,94%)

03 – Sexo:

Masculino: 13 (38,23%)

Feminino: 21 (61,76%)

04 – Procedência:

Estado de São Paulo: 32 (95,11%)

Outro Estado: 2 (5,88%)

Pará: 1 (2,94%)

Santa Catarina: 1 (2,94%)

Outro País: 0 (0%)

Cidades:

São Paulo: 27 (79,41%)

Osasco: 1 (2,94%)

Jundiaí: 1 (2,94%)

Belém: 1 (2,94%)

Florianópolis: 1 (2,94%)

Não informaram a cidade de origem: 3 (8,82%)

05 – Estado Civil:

Solteiro: 34 (100%)

06 – Ocupação:

Nunca trabalhou: 16 (47,05%)

Desempregado: 7 (20,58%)

Trabalha atualmente: 11 (32,35%)

Em que?

Operadora de telemarketing: 3 (8,82%)

Auxiliar administrativo: 2 (5,88%). Um declarou que é em uma ONG.

Em uma ONG: 1 (2,94%)

Free-lance de webdesigner: 1 (2,94%)

Recepcionista: 1 (2,94%)

Balconista: 1 (2,94%)

Técnica gráfica: 1 (2,94%)

Treinamento empresarial: 1 (2,94%)

07 – Escolaridade:

Sempre estudou em escola pública: 23 (67,64%).

Alternou entre escolas pública e particular: 11 (32,35%)

Quais?

Nilo Peçanha: 1

Souza Penna: 1

Escola atual: 22 (quantidade de vezes citada)

EMEF Desembargador Amorim Lima: 2

EE Professor Octávio Monteiro de Castro: 1

EMEF Amadeu Mendes: 3

EE Professor Antônio Carlos Ferreira Nobre: 2

Antônio Carlos Francisco Redondo: 1

EMEF Brigadeiro Henrique R. D. Fontenelle (Jaraguá): 1

Janelino do Saber: 1

EE Carvalhal: 1

EE Dom Pedro: 1

Colégio Poliedro: 1

Arte de Viver: 1

EE Professora Miss Browne: 1

EM Antonio Duarte: 1

EE Professor Mauro de Oliveira: 1

EE Experimental Dr. Edmundo de Carvalho: 6

EE da Lapa: 9

EE Reinaldo Porchat: 1

EE Augusto Ribeiro de Carvalho: 1

EE José Cândido de Souza: 1

EMEI Santos Dumont: 1

EE Professor Alípio de Barros: 1

Alvorada: 1

Galdino Lopes Chagas: 1

Monteiro Lobato: 1

EMEF Gabriel Prestes: 1
Lua de Cristal: 1
EMEI Oliveira Lima: 1
Suzana de Campos: 1
Manuel Bandeira: 1
São Vicente de Paulo: 1
Tenente Romeu de Moraes: 1
Marina Cerqueira César: 1
EMEI Paulo VI: 1
EE Cacilda Becker: 1
Silvio Portugal: 1
EE Professor José Altenfender Silva: 1
EE Professor Pio Teles Peixoto: 1
Euclides da Cunha: 1
Colégio Meireles Leme: 1
Emídio: 1
EMEI Maria Carolina de Jesus: 1
Clorinda Dante: 1
Sesi: 1
EMEF Professor Paulo Trajano: 1
EE Professor Ermano Marchetti: 1
Heitor Garcia: 1
Colégio Madre Paula: 1
Colégio das Américas: 1
Módulo: 1
EE Professora (ao lado do Parque da Água Branca, o aluo não lembra o nome): 1
Getúlio Vargas: 1
Euclides Figueiredo: 1
Antônio Raposo Tavares: 1
TEMA (particular): 1
Amorim de França (particular): 1

EMEF Professor José Ferraz de Campos: 1

EE Almirante Marquês de Tamandaré: 1

Solzinho Amarelo (particular): 1

Não responderam: 4

08 – Você pretende dar continuidade aos estudos?

Sim: 33 (100%)

Não: 1 (2,94%)

Se sim, que curso pretende fazer?

Não respondeu qual curso: 1

Em dúvida: 4

Geografia: 2

Artes Plásticas: 1

Engenharia Química: 1

Engenharia Ambiental: 1

Fotografia: 2

Moda: 1

Nutrição: 1

Analista de Sistemas/Ciências da Computação: 3

Rádio e TV: 2

Academia de Polícia Militar do Barro Branco: 1

Música: 1

Desenho: 1

Contabilidade (nível técnico): 1

Informática (nível técnico): 3

Mecatrônica (nível técnico): 1

Inglês (curso de idioma): 1

Gastronomia: 1

Publicidade e Propaganda: 2

Administração: 3

Arquitetura: 2

Direito: 2

Relações Internacionais: 1

Design gráfico: 1

Medicina: 1

Artes Cênicas: 1

Estatística: 1

Psicologia: 1

Observação: Alguns alunos responderam mais de uma opção, não cabendo, portanto, o cálculo de porcentagem. Comparado ao 3º B, mais alunos deram duas ou mais opções.

09 – Quantas pessoas moram em sua casa? (tabulação incluiu os alunos)

Famílias com 10 pessoas: 1 (2,94%)

Famílias com 7 pessoas: 1 (2,94%)

Famílias com 6 pessoas: 2 (5,88%)

Famílias com 5 pessoas: 8 (23,52%)

Famílias com 4 pessoas: 13 (38,23%)

Famílias com 3 pessoas: 9 (26,47%)

Observações:

- Há 2 famílias onde os alunos moram sem os pais. (5,88%)

- 22 famílias onde os alunos moram com seus pais e mães. (64,7%)

- 8 famílias onde os alunos moram apenas com a mãe. (23,52%)

- 2 famílias onde os alunos moram com o pai e a madrasta. (5,88%)

10 – Tipo de moradia?

Apartamento: 16 (47,05%)

Casa: 18 (52,94%)

11 – Tipo de construção?

Alvenaria: 34 (100%)

Madeira: 0 (0%)

12 – Sua residência é:

Própria: 27 (79,41%)

Alugada: 7 (20,58%)

13 – Quantidade de cômodos:

3: 1 (2,94%)

4: 4 (11,76%)

5: 4 (11,76%)

6: 10 (29,41%)

Acima de 6: 18 (52,94%)

14 – Onde você mora?

No bairro onde fica a escola (Lapa): 6 (17,64%)

Em outro bairro: 28 (82,35%)

Qual?

Vila Romana: 2 (5,88%)

Rio Pequeno: 1 (2,94%)

Piqueri: 3 (8,82%)

Pirituba: 7 (20,58%)

Pinheiros: 1 (2,94%)
Vila Pompéia: 2 (5,88%)
Mandaqui: 1 (2,94%)
Perus: 1 (2,94%)
Água Branca: 1 (2,94%)
Parque São Domingos: 1 (2,94%)
Vila Nova Ayrosa: 1 (2,94%)
Jardim Esther: 1 (2,94%)
Vila São Silvestre: 1 (2,94%)
Vila Yara: 1 (2,94%)
Perdizes: 1 (2,94%)
Freguesia do Ó: 2 (5,88%)
Vila dos Remédios: 1 (2,94%)

15 – Desde quando você mora no seu bairro?

Menos de 1 ano: 2 (5,88%)
De 1 a 5 anos: 5 (14,7%)
De 5 a 10 anos: 10 (29,41%)
Mais de 10 anos: 17 (50%)
Não responderam a questão: 0 (0%)

16 – Você conhece a história do seu bairro?

Sim: 8 (23,52%)
Não: 26 (76,47%)

17 – Você conhece a história do bairro onde fica sua escola?

Sim: 3 (8,82%)
Não: 31 (91,17%)

18 – Por que você mora no seu bairro?

A família já morava: 17 (50%)

A família se mudou: 16 (47,05%)

Motivo?

Segundo casamento da mãe: 1 (2,94%)

Porque era calmo/bom/mais seguro: 3 (8,82%)

Emprego do pai: 1 (2,94%)

Para ficar perto do restante da família: 2 (5,88%)

Sair do aluguel: 2 (5,88%)

Custo de vida mais baixo: 1 (2,94%)

Se instalaram no bairro quando vieram para São Paulo: 1 (2,94%)

Não respondeu “Motivo”: 3 (8,82%)

Boa localização/fácil locomoção: 1 (2,94%)

Alternativa (não disse a o que): 1 (2,94%)

Outras razões: 1 (2,94%)

Quais?

Porque é tranquilo: 1 (2,94%)

19 – Você gosta de morar no seu bairro?

Sim: 32 (94,11%)

Por que? (as frases revelam, às vezes, mais de um motivo)

Localização privilegiada.

Oferece boas condições de vida.

Porque é um bairro tranquilo, está próximo a Lapa, temos fácil acesso para ir ao supermercado Extra Anhangüera, entre outros.

Pra mim não faz diferença.

É tranquilo.

Muito tranqüilo, nunca teve assaltos, barulho ou coisa do tipo.

Porque é tranqüilo.

Porque tem tudo perto.

Porque é um lugar calmo e tem acessibilidade a transporte, etc.

Tem bastante lazer.

É um bom lugar e fácil acesso.

Já estou acostumada, e acho legal.

É um lugar tranqüilo, e eu já me acostumei.

Me sinto bem lá: 2

Apesar de ser afastado, as pessoas que fizeram parte dos melhores momentos da minha vida estão lá, e também por causa dos meus familiares.

Porque tem clube, é tranqüilo...

Porque é um ambiente agradável.

Porque é um lugar tranqüilo e bom de morar.

Porque é tranqüilo, pois é somente residencial.

Porque lá é bem tranqüilo.

Porque é sossegado e fica perto de tudo.

É próximo de tudo, tenho muitas amizades, lugar calmo.

É bonito, arborizado e tem tudo lá.

Porque é um lugar tranqüilo.

Não tem um porquê.

Ele é tranqüilo e tem tudo que preciso.

Calmo/bom de morar: 20 (58,82%)

Bem localizado: 7 (20,58%)

Conheço as pessoas/amigos: 2 (5,88%)

Estou acostumado(a): 2 (5,88%)

Indiferente: 2 (5,88%)

Bastante lazer: 1 (2,94%)

Não: 2 (5,88%)

Por que?

As pessoas são muito metidas, menosprezam algumas pessoas (principalmente moradores da favela).

Porque há muitos assaltos.

Não respondeu “Por que?”: 4 (11,76%)

20 – Você gosta do bairro da escola?

Sim: 33 (97,05%)

Por que?

Ele é tranqüilo.

Acredito ser um local seguro, onde encontro tudo o que necessito.

Tem alguns comércios e parece ser seguro.

Não tem um porque.

Porque encontramos tudo que queremos.

É movimentado.

Porque também é um lugar tranqüilo.

É bacana, tem bons comércios perto.

Pra mim é normal, próximo de muitos lugares.

Bairro “chique” e várias opções de se divertir.

É sossegado.

Porque é próximo da avenida Paulista, onde tem vários museus.

Porque tem várias coisas para fazer, como passear nos melhores lugares.

Porque tem muitos estabelecimentos.

Porque é arborizado, várias praças.

Tranqüilo e perto da minha casa.

Porque é próximo de tudo.

Já estou acostumada, e acho legal.

É um lugar bom e de fácil acesso.

Movimentado.

Pois é um bairro bonito, com bastante praças, mercados, etc.

Porque é tranqüilo e perto.

Porque é tranqüilo.

Porque já reside no bairro.

É tranqüilo.

Pra mim não faz diferença.

Acho um bairro agradável, bem localizado (perto de tudo).

Bem localizado.

Fácil acesso.

Calmo/bom: 16 (47,05%)

Bem localizado/ de fácil acesso: 8 (23,52%)

Movimentado: 2 (5,88%)

Bastante lazer: 2 (5,88%)

Indiferente: 2 (5,88%)

Não: 1 (2,94%)

Por que?

Não conheço muita coisa.

Não responderam “Por que?”: 3 (8,82%)

21 – Se você não mora no mesmo bairro da escola, explique por que resolveu vir estudar aqui. (Os alunos puderam escolher mais de uma opção)

Qualidade do ensino oferecido: 28 (51,85%)

Indicação de amigos: 11 (20,37%)

Facilidade de acesso: 8 (14,81%)

Proximidade com o trabalho: 1 (1,85%)

Proximidade com a residência de parentes: 1 (1,85%). Quais? Tios.

Outros motivos: 5 (9,25%)

Quais?

Indicação da minha ex-diretora.

Sempre gostei desse bairro.

Lazer.

Não sei ao certo o motivo pelo qual minha mãe me colocou aqui.

Também foi porque onde minha mãe queria.

Total: 54

Não responderam a questão: 4 (11,76%)

22 – Você tem opções de lazer em seu bairro?

Sim: 30 (88,23%)

Não: 4 (11,76%)

Poucas: 10 (29,41%)

Muitas: 5 (14,7%)

Quais?

Cinema, teatro, parque.

Parque, praça, etc.

Um mini-parque.

O Parque São Domingos.

Infinitas possibilidades.

Clubes, shopping, bares, e etc.

Quadra de futebol, parque.

Palmeiras, shopping, parque.

Sesc, Deef, shopping, parque, praças, etc.

Shopping.

Shoppings e parques.

Shopping center próximo, Horto Florestal, entre outros.

Clubes e quadras de futebol.

Tem alguns barzinhos.

Quadras de futebol.

Clube, que é próximo do Sesc Pompéia, shopping, etc, parque.

Parque São Domingos, clubes e quadras de futebol.

Um centro esportivo, onde você pode nadar, jogar bola, relaxar e etc.

Parque do Toronto (minúsculo mas já ajuda).

Parques, clube, cinema.

Barzinhos, shopping, parques.

Lan House, Multilet, shopping, Açaí.

Cinema, shopping, teatro, etc.

Tem uma quadra no fim da rua.

Praças com brinquedos para crianças como balanço, escorregador; lan houses, bibliotecas com recreação, restaurantes, lanchonetes.

Sorveteria, entre outros.

Parques: 13 (22,03%)

Shoppings centers: 10 (16,94%)

Clubes/Centros: 7 (11,86%)

Quadras: 5 (8,47%)

Praças: 3 (5,04%)

Barzinhos: 3 (5,04%)

Cinema: 3 (5,04%)

Teatro: 2 (3,38%)

Lan houses: 2 (3,38%)

Sesc: 2 (3,38%)

Horto Florestal: 1 (1,69%)

Multilets: 1 (1,69%)

Açaí: 1 (1,69%)

Bibliotecas com recreação: 1 (1,69%)

Restaurantes: 1 (1,69%)

Lanchonetes: 1 (1,69%)

Sorveteria: 1 (1,69%)

Não definiram: 2 (3,38%)

Total: 59

Não responderam “Poucas” ou “Muitas”: 15 (44,11%)

Não responderam “Quais?”: 4 (11,76%)

23 – Qual é o tipo de lazer que você pratica com mais frequência? (Os alunos puderam escolher mais de uma opção)

Assisto televisão: 22 (14,56%)

Vou ao cinema: 19 (12,58%)

Saio com os amigos: 17 (11,25%)

Vou ao shopping center: 16 (10,59%)

Leio: 15 (9,93%)

Vou a danceteria ou barzinho: 11 (7,28%)

Vou ao parque: 9 (5,96%)

Fico na rua: 7 (4,63%)

Vou ao teatro: 4 (2,64%)

Vou ao museu: 3 (1,98%)

Vou a bailes: 0 (0%)

Não tenho tempo livre: 4 (2,64%)

Pratico esportes: 14 (9,27%)

Quais? (Os alunos citaram mais de uma opção)

Futebol.

Futebol.

Futebol.

Corrida.

Futebol, vôlei.

Futebol.

Futebol.
Futebol.
Futebol.
Futebol, natação.
Tênis de mesa.
Futebol.
Basquete.
Futsal (futebol).

Futebol: 11
Vôlei: 1
Basquete: 1
Tênis de mesa: 1
Natação: 1

Outros: 10 (5,14%)
Quais? (Os alunos citaram mais de uma opção)
Playcenter.
Fico na Internet.
Toco guitarra, jogo videogame.
Uso o computador.
Meu trabalho é meu lazer.
Casa, namorado, parentes.
Saio com meu namorado e viajo.
Computador.
Vou a shows.
Cursos, aprender é lazer.

Vídeo-game/PC/Internet: 4
Namorar: 2
Viajar: 1

Shows: 1
Cursos: 1
Tocar instrumento musical: 1
Ir ao Playcenter: 1
Trabalhar: 1
Ir à casa de parentes: 1

Total: 151

24 – Você se sente seguro no bairro onde mora?

Sim: 30 (88,23%)

Por que?

É um bairro calmo.

Moro perto de um batalhão da PM.

É um bairro tranqüilo, nunca vi nada que me assustasse.

Porque é um bairro sossegado.

É tranqüilo.

Praticamente nunca teve histórico.

Porque não tem muita agitação.

Nunca aconteceu nada ruim comigo “família”.

Não vejo riscos.

Acho seguro.

Não sei.

Não sei.

Nunca tive problemas sérios.

Por não ter muita agitação.

Porque apesar de existir violência, perigo, em todo lugar, onde eu moro é um lugar tranqüilo, pelo menos até agora...

Porque é do lado de uma delegacia de polícia.

Moro lá há 6 anos e nunca fui assaltado e nunca roubaram minha casa.

Porque tem uns cinco seguranças de moto a noite e as ruas são fechadas, e lá não é perigoso.

Não tem assaltos.

Porque é supersossegado.

É calmo.

Porque eu moro em condomínio e eu conheço muita gente lá.

Porque todos se conhecem, sabem da sua índole.

Apesar de morar do lado de uma “boca”, eles não mexem com moradores.

Tem guardas noturnos e ronda policial.

Nunca ocorreu nada ruim e, por isso, me sinto segura.

Segurança/sem violência/tranquilo: 17 (50%)

Familiaridade: 5 (14,07%%)

Mora perto da polícia: 2 (5,88%)

Não soube explicar: 2 (5,88%)

Não: 4 (11,76%)

Por que?

Porque há uns 10 anos atrás era muito violento.

Já fui assaltada uma vez.

Por causa dos assaltos.

Por ser calmo demais, e por tentarem roubar minha casa várias vezes.

Falta de segurança: 4 (11,76%)

Não responderam “Por que?”: 4 (11,76%)

25 – E no bairro da escola?

Sim: 29 (85,29%)

Por que?

Nada contra.

Por causa de sua localização, das residências e comércios próximos.

Não tem porque.

Porque não é muito violento.

Nunca me ocorreu nada por aqui.

Tem uma delegacia na rua de baixo.

Bem tranquilo.

Nunca aconteceu nada.

Porque é um bairro com um bom policiamento.

Porque apesar de existir violência, perigo, em todo lugar, é um lugar tranquilo, pelo menos até agora...

Porque não há um índice de violência visível.

Nunca tive problemas sérios.

Não sei.

Não sei.

Acho seguro.

Também não apresenta riscos.

É movimentado.

Nunca aconteceu nada ruim comigo.

Por não ter agitação.

Porque é um bairro sossegado.

É um bairro ainda mais tranquilo.

É um bairro tranquilo.

É um bairro residencial.

Bairro bom/com segurança: 18 (52,94%)

Bairro com movimento: 1 (2,94%)

Não soube explicar: 4 (11,76%)

Não: 4 (11,76%)

Por que?

Eu já vi meu parente ser assaltado no bairro.

Em qualquer lugar é perigoso.

Porque já é um lugar mais movimentado e onde há grande número de furtos.

Tem histórico de assaltos, etc...

Tem violência/não se sente seguro: 4 (11,76%)

Sim e não (consideramos mais ou menos): 1 (2,94%)

Por que?

Porque, às vezes, falam coisas que eu não me sinto protegida.

Não respondeu “Por que?”: 6 (17,64%)

26 – Você já viu notícias sobre seu bairro na televisão ou no jornal?

Sim: 27 (76,92%)

Não: 7 (23,07%)

27 – Eram negativas ou positivas? (Os alunos puderam escolher mais de uma opção)

Positivas: 13 (38,23%)

Negativas: 8 (23,52%)

Responderam “Positivas” e “Negativas”: 6 (17,64%)

Não responderam a questão: 7 (20,58%)

28 – Você concorda com o que foi passado na notícia? (Alguns alunos responderam mais ou menos)

Sim: 24 (70,58%)

Por que?

Mostrou a realidade.

Estavam falando sobre o trânsito na Marginal Tietê.

Basicamente era verdade (sem sensacionalismo).

Coerente.

Era um campeonato de violência.

Mostrava o lazer e a segurança.

Porque relatava realmente o que havia acontecido.

Pela sua história.

Uma falava da árvore que caiu (tempestade) e outra, de uma festa típica que têm.

Porque o prefeito não cuida do patrimônio e as críticas foram merecidas.

Porque estava falando da Companhia City de Construção e meu bairro foi projetado por esta empresa.

Porque acompanhei a notícia.

Porque se falava do trânsito.

Porque era real a notícia...

Porque esta é uma das melhores escolas da cidade.

Porque estava falando de como é tranquilo.

Porque é positivo.

Porque foi verídico o que foi passado.

Porque é um bairro muito seguro e tranquilo.

Pois estava falando sobre a reforma na praça (que ficou boa) e uma outra sobre uma escola (que eu estudava e também tinha um bom ensino).

Porque é a verdade/realidade: 13 (38,23%)

Outras: 7 (20,58%)

Não: 0 (0%)

Sim e não (consideramos mais ou menos): 3 (8,82%)

Por que?

Depende.

Às vezes.

Às vezes.

Não responderam a questão: 7 (20,58%)

Não respondeu “Por que?”: 4 (11,76%)

29 – Você confia nas informações transmitidas pelos meios de comunicação?

Sim: 7 (20,58%)

Por que?

Muitas vezes sim, mas dependendo do que for discordo e quando isso ocorre tento pesquisar para saber mais sobre o assunto.

Porque eles não transmitiriam informações falsas.

Porque apesar deles, às vezes, distorcerem algumas informações, é a forma mais fácil de estar entendida dos acontecimentos.

Claro.

Depende, procuro me informar mais.

São verdadeiras/confiáveis: 2 (5,88%)

Outras: 3 (8,82%)

Não: 18 (52,94%)

Por que?

Não totalmente, porque muitas vezes são especulações.

Porque, às vezes, é muito marketing.

Porque, às vezes, não é bem o que eles falam.

Eles manipulam e mostram o que querem.

Nem sempre são reais.

Às vezes acrescentam coisas demais.

Porque ela é muito manipulada por interesses.

Tem reportagens que eu não confio muito não.

Nem sempre, já que a maioria é puro sensacionalismo.

Não confio em todas, procuro ter várias fontes para poder afirmar algo.

Às vezes pode ser falsa.

Dependendo da fonte eu confio.

Algumas são verdadeiras, outras não. Tem que ser seletivo.

Nem todas são verdadeiras.

Na maioria das vezes a mídia manipula as informações.

Muita manipulação da mídia.

Eles freqüentemente tendenciam a notícia de acordo com seus pontos de vista, geralmente não concordo com eles.

Não acredito em tudo o que vejo, sempre vale a pena confirmar.

Não são verdadeiras/são manipuladas/distorcidas: 17 (50%)

Outros: 1 (2,94%)

Sim e não (consideramos mais ou menos): 7 (20,58%)

Por que?

Porque algumas são verdadeiras e outras não.

Depende muito da fonte.

Às vezes.

Às vezes.

Não em todos.

Muitas vezes não dá para acreditar em coisas ditas na TV.

Depende do meio de comunicação, quanto mais independente o meio, mais confiável ele pode vir a ser.

Não responderam a questão: 2 (5,88%)

Não respondeu "Por que?": 2 (5,88%)

30 – Quais os problemas do seu bairro e o que você mudaria? (Os alunos puderam escrever mais de uma opção)

Nenhum problema/Nada: 5 (13,88%)

Favelas: 4 (11,11%)
Poucas opções de lazer: 4 (11,11%)
Trânsito: 3 (8,33%)
Poucos ônibus: 3 (8,33%)
Iluminação ruim: 2 (5,55%)
Muita sujeira/pouca reciclagem: 2 (5,55%)
Muitas enchentes: 2 (5,55%)
Assaltos/violência: 2 (5,55%)
Excesso de prédios: 1 (2,77%)
Má distribuição de renda: 1 (2,77%)
Poluição: 1 (2,77%)
Pouco comércio: 1 (2,77%)
Consumo/tráfego de drogas: 1 (2,77%)
Pouca organização/união entre a comunidade: 1 (2,77%)
Não sei: 3 (8,33%)
Total de opções: 36

Não responderam a questão: 3 (8,82%)

31 – Renda familiar:

Até R\$ 350,00: 1 (2,94%)
De R\$ 350,01 a R\$ 500: 1 (2,94%)
De R\$ 500,01 a R\$ 1.000: 5 (14,7%)
De R\$ 1.000,01 a R\$ 2.000: 10 (29,41%)
De R\$ 2.000,01 a R\$ 3.500: 10 (29,41%)
De R\$ 3.500,01 a R\$ 5.000: 4 (11,76%)
Acima de R\$ 5.000: 3 (8,82%)

Não responderam a questão: 0 (%)

32 – Escolaridade do seu pai.

Não frequentou a escola: 0 (0%)

Até a 4ª série: 2 (5,88%)

Até a 8ª série: 4 (11,76%)

Ensino médio incompleto: 3 (8,82%)

Ensino médio completo: 13 (38,23%)

Superior incompleto: 4 (11,76%)

Superior completo: 5 (14,7%)

Em que?

Jornalismo: 1 (2,94%). O pai formado nessa área é o mesmo que se formou em Administração.

Administração: 1 (2,94%). O pai formado nessa área é o mesmo que se formou em Jornalismo.

Ciências da Computação: 1 (2,94%)

Enfermagem: 1 (2,94%)

Não responderam “Em que?”: 2 (5,88%)

Pós-graduação: 1 (2,94%)

Especialização: 1 (2,94%)

Em que?

Não responderam “Em que?”: 1 (2,94%)

Não responderam a questão: 2 (5,88%)

33 – Profissão do pai:

Trabalha atualmente: 29 (85,29%)

Motorista: 3 (8,82%)

Mecânico: 2 (5,88%)

Autônomo: 2 (5,88%)

Taxista: 2 (5,88%)

Escalante da CPTM: 1 (2,94%)

Relacionador público: 1 (2,94%)

Técnico de bebedouros: 1 (2,94%)

Ferramenteiro: 1 (2,94%)

Zelador: 1 (2,94%)

Psicanalista: 1 (2,94%). O aluno que respondeu isso afirmou na questão anterior que o pai tem apenas o ensino médio completo. Questionado, não soube/quis me responder.

Analista de folha de pagamento: 1 (2,94%)

Torneiro mecânico: 1 (2,94%)

Cabista em empresa de telefonia: 1 (2,94%)

Técnico em edificações: 1 (2,94%)

Professor: 1 (2,94%)

Contador: 1 (2,94%)

Técnico em enfermagem: 1 (2,94%)

Comerciante: 1 (2,94%)

Vendedor: 1 (2,94%)

Vendedor (autônomo): 1 (2,94%)

Auxiliar administrativo: 1 (2,94%)

Técnico em computação: 1 (2,94%)

Jornalista: 1 (2,94%)

Não sabe o nome da profissão: 1 (2,94%)

Desempregado: 2 (5,88%)

Aposentado: 1 (2,94%)

Fotógrafo autônomo: 1 (2,94%)

Não responderam a questão: 2 (5,88%)

34 – Escolaridade da sua mãe.

Não frequentou a escola: 0 (0%)
Até a 4ª série: 2 (5,88%)
Até a 8ª série: 2 (5,88%)
Ensino médio incompleto: 2 (5,88%)
Ensino médio completo: 18 (52,94%)
Superior incompleto: 4 (11,76%)

Superior completo: 4 (11,76%)

Em que?

Assistência Social: 1 (2,94%)
Pedagogia: 1 (2,94%)
Publicidade: 1 (2,94%)
Logística Empresarial: 1 (2,94%)

Não responderam a questão: 2 (5,88%)

35 – Profissão da mãe:

Trabalha atualmente: 21 (61,76%)
Assistente administrativa: 2 (5,88%)
Vendedora: 2 (5,88%)
Dona-de-casa: 2 (5,88%)
Secretária: 1 (2,94%)
Ajudante dentária: 1 (2,94%)
Importadora de ferragens: 1 (2,94%)
Protética: 1 (2,94%)
Gerente de loja: 1 (2,94%)
Manicure: 1 (2,94%)
Supervisora: 1 (2,94%)

Supervisora da Eletropaulo: 1 (2,94%)
Copeira: 1 (2,94%)
Auxiliar de enfermagem: 1 (2,94%)
Costureira: 1 (2,94%)
Babá: 1 (2,94%)
Operadora de telemarketing: 1 (2,94%)
Assistente social: 1 (2,94%)
Professora: 1 (2,94%)

Desempregada: 8 (23,52%)
Auxiliar administrativa: 2 (5,88%)
Empregada doméstica: 1 (2,94%)
Terapeuta: 1 (2,94%)
Dona de casa: 1 (2,94%). Ao contrário de outros dois, um aluno considerou a mãe nessa condição desempregada.

Aposentada: 1 (2,94%)
Não responderam a questão: 4 (11,76%)

36 – Religião:

Católico: 16 (47,05%)
Evangélico: 5 (14,7%)
Espírita: 8 (23,52%)
Não tenho: 3 (8,82%)

Outra: 1 (2,94%)

Qual?

Testemunha de Jeová: 1 (2,94%)

Não responderam a questão: 1 (2,94%)

37 – Tipo de música que você mais gosta. Atribua notas de 0 a 10, conforme sua preferência. (As notas atribuídas foram somadas como forma de obtermos as preferências dos alunos)

Rock: 258 (1º)

Tecno-eletrônica: 249 (2º)

MPB: 193 (3º)

Pop: 181 (4º)

Romântica: 173 (5º)

Reggae: 143 (6º)

Pagode: 141 (7º)

Samba: 124 (8º)

Sertanejo: 100 (9º)

Rap: 90 (10º)

Funk: 87 (11º)

Forró: 85 (12º)

Axé: 67 (13º)

Religiosa: 48 (14º)

Nenhuma: 0

Outros: 4 (alunos que optaram por essa e citaram outros tipos de música)

Quais?

Latinas: 10 (15º)

Outras categorias de música eletrônica: 10 (15º)

Clássicas: 10 (15º)

Todas: 10 (15º)

Não responderam a questão: 0 (0%)

38 – Você tem em sua residência (coloque a quantidade nos parênteses ao lado).
(Fizemos a soma da quantidade de bens de consumo de cada família, conforme a lista abaixo).

Televisão

Geladeira

Telefone

Videogame

Rádio

Aparelho de som

Vídeo-cassete

Micro-computador

Aparelho de DVD

Telefone

Celular

Motocicleta

Internet

Bicicleta

Automóvel

Microondas

Máquina de lavar

39 itens: 2 (3°)

34 itens: 1 (4°)

29 itens: 2 (3°)

29 itens: 1 (4°)

27 itens: 1 (4°)

25 itens: 2 (3°)

23 itens: 2 (3°)

22 itens: 1 (4°)

21 itens: 5 (1°)

20 itens: 1 (4°)

19 itens: 4 (2°)

17 itens: 1 (4°)

16 itens: 2 (3°)

15 itens: 5 (1°)

14 itens: 1 (4°)

13 itens: 2 (3°)

12 itens: 1 (4°)

11 itens: 1 (4°)

Sem automóvel: 8 famílias (23,52%)

Esta turma é mais heterogênea na questão da posse de bens de consumo, o que não permitiu o estabelecimento de uma média.

39 – Você participa de algum grupo social? (Os alunos puderam escolher mais de uma opção)

Grupo de igreja: 5 (31,25%)

Banda/grupo musical: 3 (18,75%)

Prática esportiva: 2 (12,5%)

ONGs: 2 (12,5%)

Sociedade amigos de bairro: 1 (6,25%)

Coral: 0 (0%)

Partido político: 0 (0%)

Movimento estudantil: 0 (0%)

Outros: 3 (18,75%)

Quais?

Trabalho: 1 (6,25%)

Técnicos de computador: 1 (6,25%)

Grupo de estudos de um cursinho voluntário pré-vestibular: 1 (6,25%)

Total: 16 opções/participações

Não responderam a questão: 19 (55,88%)

Apenas um aluno escolheu mais de uma opção: 1 (2,94%)

40 – Qual é o tipo de programa de televisão que você mais gosta. Atribua notas de 0 a 10, conforme sua preferência. (As notas atribuídas foram somadas como forma de obtermos as preferências dos alunos)

Filmes: 285 (1º)

Telejornais: 237,5 (2º)

Música: 215 (3º)

Séries: 208 (4º)

Esportes: 162 (5º)

Novelas: 141 (6º)

Minisséries: 126 (7º)

Programas de auditório: 86 (8º)

Outros: 3 (alunos que optaram também por essa opção e citaram outros tipos de programas)

Quais?

Documentários: 1 (9º)

Programas da TV Cultura: 10 (9º). Segundo o aluno, são os únicos que prestam.

Desenhos: 10 (9º)

41 – Escreva o nome de três programas de televisão dos quais você mais gosta. (Os alunos puderam escrever mais de uma opção)

Jornal Nacional: 7 (1º)

Eu, a patroa e as crianças: 4 (2º)

Filmes: 4 (2º)

Chaves: 4 (2º)

15 minutos: 3 (3°)
Lost: 2 (4°)
The O.C.: 2 (4°)
Pânico na TV: 2 (4°)
Heroes: 2 (4°)
CQC: 2 (4°)
Top Mix: 2 (4°)
Covernation: 2 (4°)
MTV: 2 (4°)
Novela: 2 (4°)
House: 2 (4°)
Todo mundo odeia o Chris: 1 (5°)
As visões da Raven: 1 (5°)
Desenhos: 1 (5°)
Gossip Girl: 1 (5°)
Toma Lá da Cá: 1 (5°)
Os Mutantes: 1 (5°)
Jornal do SBT: 1 (5°)
Programa Silvio Santos: 1 (5°)
Balanço Geral: 1 (5°)
Esportes: 1 (5°)
Bom Dia & Cia.: 1 (5°)
Hellsing: 1 (5°)
Full Metal Alchemist: 1 (5°)
Hunter x Hunter: 1 (5°)
MTV na Rua: 1 (5°)
Ugly Betty: 1 (5°)
One Tree Hill: 1 (5°)
Arquivo Morto: 1 (5°)
Domínio MTV: 1 (5°)
Jogo Aberto: 1 (5°)

Fundão MTV: 1 (5°)
Miami Ink: 1 (5°)
Grounded for Life: 1 (5°)
The Simpsons: 1 (5°)
Tela Quente: 1 (5°)
Roda Viva: 1 (5°)
Mesa Redonda: 1 (5°)
Sábado Animado: 1 (5°)
Smallville: 1 (5°)
WCW: 1 (5°)
Novela das 8: 1 (5°)
Play TV: 1 (5°)
Jogos de Futebol: 1 (5°)
Domingão do Faustão: 1 (5°)
Programa do Jô: 1 (5°)
Fantástico: 1 (5°)
O Aprendiz: 1 (5°)
CSI: 1 (5°)
Globo Esporte: 1 (5°)
Jornal da Record: 1 (5°)
Supernatural: 1 (5°)
Vídeo Show: 1 (5°)
Boston Legal: 1 (5°)
History Channel (canal): 1 (5°)
Discovery Channel (canal): 1 (5°)
National Geographic Channel (canal): 1 (5°)
Telejornais: 1 (5°)

Não responderam a questão: 3 (8,82%)

42 – Cite os telejornais que você mais assiste. (Os alunos puderam escrever mais de uma opção)

Jornal Nacional: 21 (1º)

SPTV: 12 (2º)

Jornal da Globo: 10 (3º)

Jornal Hoje: 3 (4º)

Jornal da Record: 3 (4º)

Balanço Geral: 3 (4º)

Jornal do SBT: 2 (3º)

Globo Esporte: 2 (3º)

Globo Repórter (é programa de documentário): 2 (3º)

Em Cima da Hora (Globo News): 2 (3º)

Hora News (Record News): 2 (3º)

SP Record: 1 (4º)

Esporte TV: 1 (4º)

Brasil Urgente: 1 (4º)

Rede TV News: 1 (4º)

Band News (canal): 1 (4º)

Nenhum: 1 (4º)

Não responderam a questão: 2 (5,88%)

43 – Cite os filmes que você mais gostou de assistir. Por que? (Os alunos puderam escrever mais de uma opção)

Piratas do Caribe (todos): 5 (1º)

Harry Potter (todos): 4 (2º)

Titanic: 4 (2º)

Click: 3 (3º)

Um amor pra recordar: 3 (3º)
Homem-Aranha (todos): 2 (4º)
Olga: 2 (4º)
O Reino: 2 (4º)
Cidade dos Anjos: 2 (4º)
O Senhor dos Anéis (todos): 2 (4º)
As branqueias: 2 (4º)
Efeito Borboleta: 1 (5º)
10 Coisas que eu odeio em você: 1 (5º)
No limite: 1 (5º)
Aos 13: 1 (5º)
As Crônicas de Nárnia: 1 (5º)
Pequena Miss Sunshine: 1 (5º)
Sem Reservas: 1 (5º)
Stardust: 1 (5º)
Super-Herói: 1 (5º)
Star Wars: 1 (5º)
Os Irmãos Grimm: 1 (5º)
Matrix: 1 (5º)
Elizabethtown: 1 (5º)
O fabuloso destino de Amelie Poulain: 1 (5º)
Muito além do Cidadão Kane: 1 (5º)
Homem de Ferro: 1 (5º)
Speed Racer: 1 (5º)
Batismo de sangue: 1 (5º)
Constantine: 1 (5º)
A.I.: 1 (5º)
Mais Velozes e Furiosos: 1 (5º)
Menina de Ouro: 1 (5º)
Norbit: 1 (5º)
Cinema Paradiso: 1 (5º)

Hooligans: 1 (5°)
A gangue está em campo: 1 (5°)
A vida é bela: 1 (5°)
6 Dias, 7 Noites: 1 (5°)
Procurando Nemo: 1 (5°)
Antes que termine o dia: 1 (5°)
Meninas Malvadas: 1 (5°)
Edward Mãos de Tesoura: 1 (5°)
Peixe Grande e suas histórias maravilhosas: 1 (5°)
Entrevista com um vampiro: 1 (5°)
O sexto sentido: 1 (5°)
Entrando numa fria: 1 (5°)

Por que?

Sou louca por filmes. (Piratas do Caribe 1,2 e 3; Senhor dos Anéis e Harry Potter)
Cinema Paradiso: pois mostra a história do cinema. Os Irmãos Grimm: história de vida desses irmãos. Star Wars, pois gosto de filmes de ficção.
Porque sou fã. (Homem-Aranha) Porque são muito legais. (Piratas do Caribe)
Porque fala coisa sobre o Afeganistão. (O Reino) Porque foi engraçado. (Super-Herói)
São ativos filmes, comédia, outro de um seriado e outro fala sobre o amor (que ele passa por tudo até por doenças agudas). (Norbit; Speed Racer e Um Amor para Recordar)
Porque falam da vida real dos adolescentes. (10 Coisas que eu odeio em você; No limite; Aos 13)
Porque ele é muito romântico. (Titanic)
Pois a história é muito interessante e real. (Menina de Ouro)
Adoro o navio. (Titanic)
É muito bom. (A.I.)
Porque é uma história divertida e muito interessante e conta um pouco a história dos piratas e as lendas dos sete mares. (Piratas do Caribe – todos)
Porque tem uma história boa. (A vida é bela) É engraçado (6 Dias, 7 Noites) É engraçado, bonitinho, tem história. (Procurando Nemo)

Porque me fizeram mudar algo negativo em mim. (Click; Antes que termine o dia e Meninas Malvadas) Porque me ajudou a entender melhor aquele período. (Olga)

Gostei pelo jeito que são contadas as histórias nos filmes. (Edward Mãos de Tesoura; Peixe Grande e suas histórias maravilhosas e Entrevista com um vampiro)

Porque me identifiquei bastante. (Um amor para recordar) Porque a fantasia me fascina. (Harry Potter e Cidade dos Anjos)

Porque é muito comovente e fala algumas verdades. (Um amor para recordar) Melhor comédia. (As branquelas)

Gosto de filmes de ação, mas não de luta e alguns de boa “imaginação”. (Piratas do Caribe; Pequena Miss Sunshine e As Crônicas de Nárnia)

Muito verdadeiro. Chocante! (Olga)

Pois é muito engraçado. (As branquelas)

Muito interessante, pelo navio ser real. (Titanic) Porque é real quando pessoas acham que não. (O sexto sentido)

Porque ele mostra a realidade. (Click)

É criativo, dinâmico. (O fabuloso destino de Amelie Poulain) É incomum e divertido. (Elizabethtown)

Pelo romance e também pela história do navio. (Titanic)

Ele fala sobre a Ditadura de 64, um assunto que me interessa muito. O filme é maravilhoso. (Batismo de sangue)

Fantástico, adorei, muito interessante. (Muito além do Cidadão Kane) Lindo filme. (Cidade dos Anjos)

Mistura comédia com romance. (Entrando numa fria)

Não respondeu “Por que?”: 7 (20,58%)

Não responderam a questão: 2 (5,88%)

44 – Quais são os seus sonhos? Descreva, no máximo, três. (Os alunos puderam escrever mais de uma opção)

Ter uma família/casar: 9 (1°)

Ter uma profissão que eu goste/ser bem sucedido profissionalmente: 8 (2°)

Possuir bens materiais/dinheiro: 6 (3°)

Fazer faculdade: 6 (3°)

Ter minha casa: 4 (4°)

Ter um carro: 4 (4°)

Ajudar minha família: 3 (5°)

Ser feliz: 3 (5°)

Viajar pelo mundo: 3 (5°)

Ter filhos: 3 (5°)

Ir a Paris/França: 2 (6°)

Ter uma banda: 2 (6°)

Entrar na USP: 2 (6°)

Ficar sempre com meus pais: 2 (6°)

Não tenho nenhum sonho: 2 (6°)

Viver até os 90 anos com minha família e amigos por perto: 1 (7°)

Ser estatístico: 1 (7°). Pela USP, pois ela tem uma tradição, uma história que admiro e uma postura muito bacana.

Ser geógrafo: 1 (7°). Pela USP, pois ela tem uma tradição, uma história que admiro e uma postura muito bacana; o mesmo aluno também quer ser psicólogo.

Ver o Palmeiras campeão: 1 (7°)

Participar de projetos sociais: 1 (7°)

Fazer Artes Cênicas: 1 (7°)

Ser engenheiro ambiental: 1 (7°)

Dominar o mundo: 1 (7°)

Ter um armário: 1 (7°)

Que o São Paulo F.C. continue ganhando: 1 (7°)

Ser psicólogo: 1 (7°)

Ter minha clínica: 1 (7°)

Apresentar um jornal: 1 (7°)

Escrever um livro: 1 (7°)

Morar sozinho: 1 (7°)

Entender-me: 1 (7°)
Ir embora do Brasil: 1 (7°)
Criar uma escola de Artes Cênicas: 1 (7°)
Um cachorro: 1 (7°)
Ser jogador de futebol: 1 (7°)
Ser arquiteto: 1 (7°)
Deixar um mundo melhor para meus filhos: 1 (7°)
Ter um computador: 1 (7°)
Montar um negócio com minha mãe: 1 (7°)
Ver todos ao meu redor felizes: 1 (7°)
Mudar o Brasil: 1 (7°)
Reconhecimento da minha ONG: 1 (7°)
Fazer Moda: 1 (7°)
Ver o Corinthians ganhar: 1 (7°)
Que meus pais possam estar no meu casamento: 1 (7°)
Ir para o Japão: 1 (7°)
Fazer mestrado e doutorado em Ciências da Computação: 1 (7°)
Trabalhar na Microsoft ou IBM: 1 (7°)

Observação: As porcentagens não foram arredondadas, o que pode dar diferenças de centésimos para o total de 100% nas respostas das perguntas.

ANEXO 3

RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS (1ª VERSÃO) E DO PRIMEIRO, SEGUNDO E TERCEIRO DIAS DE EXIBIÇÃO DA SÉRIE “A MURALHA” SÉRIE: 3º B

Os nomes dos alunos foram modificados, por meio do uso de pseudônimos, visando à preservação de suas identidades.

As respostas foram transcritas na íntegra, inclusive com eventuais erros no uso da língua portuguesa, como forma de preservar todos os sentidos, imagens, interpretações e representações contidos, além de nos permitir um quadro mais abrangente das deficiências de formação neste campo dos alunos estudados.

Quando parte das questões não foram respondidas sinalizamos para o fato, bem como quando da ausência de alguns alunos em determinados dias nos quais as atividades foram desenvolvidas.

Com relação ao questionário “Representações Prévias dos Alunos”, reproduzimos o texto relativo à primeira questão e a imagem (foto) da estátua em homenagem a Borba Gato, relacionada à segunda questão apenas uma vez, como forma de facilitar a leitura do anexo.

ALUNO(A): AMANDA SANTOS

Representações Prévias dos Alunos

1 – Leia o texto abaixo.

(...)

Doma os índios bravios:

Rompe a selva, abre minas, vara rios:

No leito da jazida
acorda a pedraria adormecida:
Retorce os braços rijos.
E tira o ouro dos seus esconderijos.
Bateia, escorre a ganga,
Lavra, planta, povoa!
Depois volta a garôa.
E adivinha através dessa, cortina,
Na tardinha enfeitada de missanga,
A sagrada colina, ao grito do Ipiranga
Entreabre agora os véus!
Do cafezal, senhor dos horizontes,
Verás fluir, por planos, vales, montes,
usinas, gares, silos, cais, arranha-céus!

A que e a quem se refere?

O texto se refere ao homem branco que tem autoridade sobre os índios, e também mostra o poder dos brancos na imagem de Dom Pedro I.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?



Não conheço tal estátua.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Não conheço todos os homenageados, mais sei que todos que tem o seu nome em homenagem foi porque teve grande importância na história de nosso país. E para lembrarmos deles temos seus nomes em grandes rodovias, escolas, ruas e etc.

Primeiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, famílias brigando por poder, brancos brigando com a igreja.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Aimbé era sobrinho, mas era mestiço mesmo. Assim era tratado como branco pois tinha o mesmo sangue que a família.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

O grupo dos índios – eles eram amigos dos brancos, mas com a morte de um índio eles se revoltaram para vingar a morte dele.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres que defenderam a Lagoa Serena. Os índios cuidavam dos alimentos, as mulheres cuidavam da casa e os homens defendiam a sua família e sua terra.

Terceiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

ALUNO(A): ANDRÉA SANHO

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Se refere aos índios, ao pensamento do homem em suas terras e ao que virá depois disso.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Demonstra alguém cujo nome desconheço, mas a estátua retrata autoridade e um ar de “heroísmo”.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Foram pessoas que contribuíram para a história, civilização, política, entre outros fatores importantes para a cidade/estado, e crescimento do mesmo.

Primeiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim. Eram conflitos para demonstrar quem tinha mais poder entre pessoas com diferentes opiniões, crenças e ideais, na qual a principal causa era a diferença entre índios que faziam, ou não, catequese.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

A questão do índio (descendentes) dentro da sociedade branca.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Índios e brancos. Nos trechos percebe-se que os brancos possuíam mais poder, embora os índios permanecessem com seus costumes e tradições, mesmo com toda submissão.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres e coronéis. De forma desigual, na qual os índios tinham grande participação.

Terceiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

ALUNO(A): ADRIANO SOUZA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Aos portugueses que invadem as terras dos índios, rouba suas terras, suas culturas, seus bens, para se auto-beneficiarem.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

A algum português. Porque ele representou algo para o Brasil e decidiram fazer essa homenagem.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

O Anhangüera senão me engano foi o homem que fez acontecer a escola no Brasil. E Fernão Dias acho que foi um grande militar. Mais mesmo se for isso, eles fizeram alguma coisa para o Brasil.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representam o que os brancos queriam possuir terras e quem estivessem nelas seriam destruídos. Por isso eles mataram os índios, e os que sobreviveram eram capturados, as vezes, sem os pais, mães, irmãos. Eram tirados deles à cultura.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Eram brancos contra os índios, nada justifica seus atos, ninguém tem direito de tirar a vida dos outros.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Eles eram muito severos, como o de um animal, só pensando em matar e tirar a vida dos outros.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Ela estava em transformação, muitos brancos chegando, muitos morrendo, um caso, estava se transformando.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Braz, porque era muito grosso e não contava sua vida a ninguém, só pensava em negócios.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A filha de Dom Braz levando o filho da índia porque sempre existiam pessoas que queriam o bem dos índios, não matando.

Segundo Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Eu não estou lembrado, mais os participantes foram os índios perdendo a posse para os brancos, e houve muitos conflitos.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Davidão era aquele que recebeu uma mulher de Portugal à qual se apaixonou e depois foi preso. Não havia porque ele gostava outro que ele recebeu e não da Dona Ana.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim. Porque existiram guerras entre brancos por causa das terras e por causa do ouro. E muitas mulheres vinham de Portugal com casamento marcado.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Ficou parecido com um guerreiro que luta até o fim. Foi em Minas Gerais Sabará do Sul.

ALUNO(A): BRENO CARNEIRO

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Aos colonizadores do Brasil e ao Brasil, quando os portugueses chegaram e domaram os índios e colocaram para plantar os grãos que trouxeram de Portugal.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Bandeirantes, porque desbravaram os caminhos do Brasil.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Fizeram algo de bom para o Brasil “(Descobrimo os Caminhos para São Paulo)”, especialmente para São Paulo.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

O Brasil na época de colonização. A chegada de portugueses, as florestas inteiras.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Portugueses, índios, capatazes. Estão trabalhando seus donos, porque eram escravos.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Duvidoso.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Com ocas e casas misturadas igrejas e escolas.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás, porque ele descobria os caminhos do Brasil.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

As imagens das índias que estavam nuas e eram maltratadas.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Não respondeu.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Aimbé não era tratado como branco pelos outros só por Bento. Ao preconceito com os índios que eram tratados como animais.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os índios e os portugueses.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres. As mulheres de se dividião para fazer os trabalhos.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não respondeu.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Era um colonizador. Não.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim. Porque a História é baseada em fatos reais.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Dom Braz, Serra do Mar.

ALUNO(A): CRISTIANE FERREIRA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Aos Portugueses. Que chegavam ao Brasil, dominando os índios.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Borba Gato, lembra muito um camponês.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Já vi e já passei por algumas dessas rodovias, mas não sei quem foi cada um deles. Acho que eles tem alguma coisa a ver com a política.

Primeiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim. Conflito de moralidade social com os padres e conflitos de moradores.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Que o homem branco trata o “moreno”, como gente branco, isso significa que ele tem poder, ele se sentiria mais seguro sendo tratado como branco.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Bandeirantes e os índios. Bandeirantes exploravam e os índios que brigam para ser considerados iguais aos brancos.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

O coronel Dom Brás, que “salvou”, mas antes elas as mulheres já haviam derrotado grande parte dos índios, depois que o coronel chegou só finalizou.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não respondeu.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Aquele que vê o Tiago no buraco e tenta tirar D. Ana da prisão. Acho que, uma relação de respeito, pois ele chama ela de Dona; de um mesmo povo.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim. Porque, como eles “fizeram” a minissérie, parece que aconteceu mesmo.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Ele ficou parecido com seu pai, Dom Brás. Serras que rodeiam.

ALUNO(A): EDUARDA PETRONI

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Se refere a evolução do Brasil através da história, desde a colonização, passando pela era do café e chegando aos dias de hoje. Se refere aos portugueses.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Não reconheço.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Eram os desbravadores do Brasil, que lutavam por novas terras.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Os índios tomando banho no lago, sem imaginar o que estava prestes a acontecer, pois os colonizadores apareceram em grande número para morar lá.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

As mulheres vieram em busca de um marido, os homens vieram explorar os nossos recursos naturais, pois já sabiam que no Brasil encontrariam muito ouro.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

As mulheres viviam alheias ao que estava sendo feito com os índios, os homens eram ambiciosos, e não estavam preocupados se os índios eram pessoas de bem ou não.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Uma área completamente diferente do que é hoje, pois era uma área rural, com lagos e muitas árvores.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O Dom Brás que chegou dando ordens, dizendo o que as pessoas tinham que fazer, pois era assim que fizeram com os índios colocando-os para trabalhar a força.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Quando eles pegaram os índios desprevinidos no começo, mataram vários deles e levaram outros como prisioneiros, chamaram a atenção por ser desumano e ainda por cima era um lugar que não lhes pertencia.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Havia conflitos, pois os colonizadores chegaram como “intrusos”, achavam que as mulheres que queriam deviam se submeter a eles, já os índios estavam em sua terra e tinham que obedecer aos “intrusos”.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Que Bento estima Aimbé como se fosse de sua família, “sua raça” e não apenas mais um índio.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os índios que queriam defender sua terra e os colonizadores que chegaram tomando posse, não se misturavam, e os tratava como animais.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Sim, os paulistas, os bandeirantes.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Não respondeu.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, porque conta a história da colonização, os portugueses existiram.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Com a índia que no final descobriu ser filha de Dom Brás.

ALUNO(A): FÁBIO BIANCHINI

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Diante do que foi esclarecido acima o texto refere-se a vida dos índios.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

A imagem apresentada abaixo “desconheço”.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Sim: já vi placas com esses nomes apresentadas acima. Eu acho que foram pessoas importantes que ficaram marcadas na História.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representam um certo tipo de invasão de espaço eles queriam dominar, ocupar um habitat que não eram deles e sim onde moravam os índios. Me levou a pensar que eles os invasores tinham um interesse específico em dominar esse espaço.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Eram bravos, caráter muito forte, eram sujos, eram egoístas e estavam invadindo o território, o espaço dos outros ou seja os índios. Eles queriam uma certa riqueza.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Um caráter fica, ou seja nada mudava o seu caráter a sua personalidade seus caráter eram representados bastante por um caráter, bruto, ruim e etc...

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Uma cidade com muitas pessoas, humilde, muita terra, pouco asfalto e etc...

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O tão conhecido Dom Brás que era o chefe vamos dizer o que dava as ordens, o autoritário ele tinha uma forte personalidade.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

O trecho que mais me chamou a atenção foi o trecho no qual um rapaz estuprou ou tentou estuprar uma índia e um outro rapaz impediu esse ato desumano.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim por causa do tratamento que eles davam aos seus servos, escravos.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

O Aimbé era mestiço. Por ser parte índio ele não era respeitado pela família.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os índios e brancos.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

Quem defendia a Lagoa Serena eram as mulheres.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não respondeu.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Davião era o homem que socorreu Tiago quando ele estava ferido, mas ele Davião achava que estava morto.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Eu acho que sim pois o filme representa um conflito por posses de terra na qual temos dois lados, dois grupos, no qual, um é chefe, e no outro grupo por exemplo, os índios eram unidos e isso faziam deles mais fortes.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Ficou parecido com o falecido D. Braz.

ALUNO(A): GALVÃO SAMPAIO

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

O texto se refere ao Brasil e ao seus colonizadores, usando recursos que o Brasil possui, seus colonizadores começaram a povoar o Brasil, e que após a sua independência conseguiu evoluir.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Bandeirantes, porque ele fez expedições pelo Brasil.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Foram os bandeirantes que acharam os caminhos para São Paulo.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representam a dominação portuguesa sobre os índios, pelo fato de os portugueses estarem dominando e escravizando os índios da aldeia.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

De um lado os índios e de outro os portugueses munidos de armas de fogo, ambos estavam lutando. A luta se deve porque os portugueses buscavam a dominação dos povos nativos.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os índios calmos e tranquilos, já os portugueses com fins dominadores, rudes.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Uma vila pequena de habitação simples e pouco populosa.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás, pelas suas vestimentas e modo de agir, pela sua estratégia de dominação e de guerra, etc...

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

As cenas de guerra, pois mostram a brutalidade com que os pobres nativos eram reprimidos e dominados.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, dos índios contra os brancos, por causa de mortes e vingança.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Que Aimbé era parente do Bento.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Índios e portugueses. Índio: semi-nu e primitivo. Portugueses: bem munidos e dominadores.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As suas moradoras, cada morador fazia alguma coisa.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não respondeu.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Ele era um comerciante, eles eram do mesmo povo.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, pois a série é baseada em fatos verídicos.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Ele ficou parecido com Bento Coutinho ou Dom Bráz, são as serras que rodeiam Minas Gerais.

ALUNO(A): JÚLIA SOUZA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Se refere ao homem branco e seu trabalhos. Relacionando D. Pedro como senhor dos horizontes dado pelo grito do Ipiranga. O homem com um certo “poder”.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Não sei.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

São Paulo tem tantas homenagens porque essas pessoas e outras tiveram uma participação importante na história do Brasil e essa é uma maneira de serem lembrados. Mas não sei realmente quem são essas pessoas citadas acima.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Mostram os colonizadores (bandeirantes) invadindo a América, atacando os índios para a sua invasão, dominam os índios e encontram ouro.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Eles são muito violentos, tiram os filhos das índias e escravizam-os. As mulheres usam vestidos longos.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Eles são muito agressivos, querem de qualquer jeito dominar e acabam matando os índios que defendem seu território.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Na minha opinião, deve ser cheio de arvores, cabanas, etc.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás, porque ele é o mais violento, não pensa nem nos seus filhos e domina os índios.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Na hora que os Bandeirantes tiraram os filhos das índias e escravizaram-os.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim notei, mas não sei.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Mesmo não sendo branco ele era tratado como um. Sendo um mestiço era tratado diferente dos outros sem ser reconhecido pelo seu trabalho como ele queria.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Índios: lutar, vingar aquele que já foi morto.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres e um homem. Os índios ajudavam na casa.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não sei.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Davidão foi aquele que recebeu as mulheres de Portugal pela qual se apaixonou. Ele gostava daquele que ele chamava de feiticeira.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, porque existia muitos conflitos entre brancos, índios.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Ficou parecido com Dom Brás. As montanhas de Minas Gerais (SabaraBuso).

ALUNO(A): JÚLIA SILVA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Se refere aos brancos que dominavam os índios; eles eram obrigados a dar todo seu ouro para os brancos.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Não sei, nunca vi essa imagem.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Não sei, mas deveria ter feito alguma coisa pelo Brasil, deve ter sido pessoas importantes para tê-los homenageado.

Primeiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Segundo Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Sim, a invasão da América, eles queriam roubar o ouro dos negros e escravizá-los e a dos Bandeirantes.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Era um comerciante que achou Tiago ferido em um buraco. Ele era casado com Dona Ana.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, porque naquela época os Bandeirantes queriam invadir a América para obter seu ouro.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Com Dom Brás, as montanhas eram a Serra de Santos.

ALUNO(A): JERÔNIMO GABRIEL

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

A chegada dos portugueses ao Brasil e a exploração e a miscigenação de culturas que eles fizeram aqui.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Pode ser a um soldado que lutou pelo Brasil, isto pode ser um simbolismo das lutas e do “sangue” que os soldados deram nas guerras pelo Brasil.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Bom, eu já vi essas placas e inclusive já andei por elas, mas não sei o significado e a quem elas homenageiam.

Primeiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim. Porque havia diferentes interesses entre os moradores, como entre os jesuítas e os “comandantes” das terras.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Não respondeu.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Índios: territoriais, com o passar do tempo algumas tribos acabaram sendo dominadas pelos brancos. Brancos: que tinham como objetivo implantar a cultura européia sobre eles (índios) e se dividiam em dois grupos, jesuítas e bandeirantes.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

Não respondeu.

Terceiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

ALUNO(A): JÉSSICA BENASSI

Representações Prévias dos Alunos

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

As cenas iniciais demonstram o dia-a-dia dos índios onde não havia a “mão” do homem branco. A calma e a língua falada.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Índios, com pele negra, que estão aparentemente muito alegres. Eles estão se refrescando no rio. O calor excessivo.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os índios possuem um bom caráter e cheio de inocência, já os portugueses não demonstram nenhum pouco de caráter, pois não se importam nada com os índios. Só querem saber de lucros.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Eu imagino a Vila pouco populosa com muitos animais e áreas verdes.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O capitão, por ser frio e injusto (Dom Brás).

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A morte do primeiro índio e a tentativa de estupro da índia. Porque ambas cenas são chocantes, transmitem e demonstram a falta de compaixão dos Bandeirantes.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim. A briga era entre o Padre e o Dom Brás, pois o Padre queria defender os índios.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

As frases significam o amor e carinho que Bento possuía por Aimbé, pois era um homem mestiço.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os índios e os brancos. Os índios transmitiam uma imagem boa e tranqüila, ao contrário dos homens brancos, que só pensavam em mortes.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres. A divisão de trabalho era dada principalmente aos índios.

Terceiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

ALUNO(A): JERUSA DE OLIVEIRA

Representações Prévias dos Alunos

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representam o sofrimento dos índios, pois quando os portugueses os encontraram, eles foram massacrados, mortos, vendidos, etc.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os índios faziam seus afazeres normais, enquanto os portugueses os vigiaram para atacá-los. Dom Brás queria fazer uma negociação mais um de seus “companheiros” não concordou, e com isso acabou ocorrendo o ataque, acredito que seja por preconceito aos indígenas.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os portugueses eram preconceituosos e não aceitavam os índios (negros) por isso os atacaram em vez de tentar uma negociação.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Um lugar com casas bem altas, sem muitas pessoas, com mulheres, pois os homens vão para o sertão, algo calmo e tranquilo.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás, porque ele é o líder, o que comanda todos, o que tem as idéias e dá a última palavra.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Quando Tiago defende a índia do seu dono, ou quando leva seu filho a ela. Porque mostra que ele não tem o preconceito com os indígenas, como a maioria das pessoas, um ato nobre e sincero.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, havia conflitos entre as famílias. A família de Dom Brás não gostava de outras.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Que Aimbé mesmo não sendo branco, é tratado como um, é considerado parte da família. E na hora do interesse Aimbé era o que lhe convia.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Grupo dos índios: que mesmo sendo subordinados dos brancos os atacaram para vingar a morte do seu melhor guerreiro.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres que estavam na casa e mais o homem que matou o índio. Os índios ajudavam dentro da casa, nos trabalhos mais pesados.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não me lembro.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Davidão era o homem que “cuidava” das pessoas, era como um acompanhante. O ponto em comum é que ele gostava da moça que veio na embarcação com a Dona Ana.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, pois muitas mulheres vinham de Portugal por conta de casamentos marcados, e os conflitos entre brancos e índios por conta do ouro.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Ficou parecido com Dom Brás. Sabará buçu em Minas Gerais.

ALUNO(A): LAÍS BORGES

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Os índios; não sei direito; talvez os escravos garimpeiros que arancavam os ouros.
A D. Pedro quando gritou no Ipiranga “Independência ou Morte”.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Não sei.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Eu acho que essas pessoas fizeram alguma coisa boa ou muito ruim para poder ter seus nomes homenageados em vários lugares.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Antigamente os índios sofriam muito; os maus tratos as tribos indígenas aconteciam facilmente. Claro que para nós “brancos” é fácil aceitar mais o que eles passavam e passam até hoje é muito sofrido.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Nas cenas iniciais têm os índios e os brancos; os índios estão fazendo suas atividades diárias e os brancos estão vigiando-os para atacá-los.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os índios eram bastante na deles queriam viver a vidinha deles numa boa. Mas os portugueses queriam maltratá-los e tomar suas terras e isso os deixavam cada vez mais idiotas.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Uma vila vaga; sem muitas pessoas ou movimento; calma por sinal e só com mulheres.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás! Porque ele é muito rígido; e se acha o valentão.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Quando Beatriz cai no buraco e é resgatada por um homem (acho que era um cangaceiro).

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Para falar a verdade eu não sei; mas acho que não. Não notei de onde eram.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Porque ele gostava tanto que o considerava muito por isso o via como branco e não como índio.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os índios que mesmo atacando os brancos e tendo suas próprias armas eles também tinham medo dos brancos e tinham medo de D. Brás e o respeitava.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

A mulher de Dão Brás: que lutou com as mulheres contra os índios. O trabalho era dividido da seguinte forma: as mulheres ficavam em casa fazendo os serviços de casa e os homens saíam para resolver outras questões.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Sim. O conflito pela posse de minerais em Minas Gerais em Ouro Preto.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Era um homem nobre e que gostava de uma moça e Dona Ana era amiga dessa moça que ele estava interessado.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Acho que sim, pois antigamente existiu vários conflitos entre brancos e índios.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Com seu pai Dom Brás. As montanhas da Minas Gerais.

ALUNO(A): LUCIANA SILVA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Desde o descobrimento do Brasil até os dias atuais. As pessoas, aos lugares do Brasil.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Borba Gato. O por que eu não sei.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Não sei.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

A “caça” e a prisão dos índios, os índios sendo mortos, sendo levados a força.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Estão caçando os índios como se fossem mercadoria para venda, o que é desumano. Na época justificava a exploração do lugar.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Quase sem caráter, sem coração por verem os índios como meros objetos, animais, só há cobiça, ganância.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Mais desenvolvido do que a área onde estão; com ruas, lojas, casas, etc.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Os homens que mataram os índios e o que procurava ouro, porque era mais ou menos isso que os bandeirantes faziam.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Da índia sendo separada do filho, porque é muito cruel e normalmente apesar de ruim é esse tipo de cena que chama nossa atenção.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, não eram gratos aos favores prestados, a briga também pelo ouro encontrado e como seria usado.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Do sentimento que Bento tinha por Aimbé, apesar dele não ser branco.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Índigenas e os brancos, os índigenas sempre submissos e os brancos os domina e os escravizam, mas também os fazem parte da família.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

Não respondeu.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não respondeu.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

O médico. Não me lembro, mas acho que não.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Acho que sim pelas descobertas feitas por ele.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Ficou parecido com Dom Braz. O Morro de Santos.

ALUNO(A): MARIANA MELO

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Se refere aos portugueses que dominavam os índios escravos.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Borba Gato.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras

referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Sim já ouvi falar dessas rodovias, mas não tenho idéia de quem são eles.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

A repressão que os “forasteiros” aplicavam nos índios, eles achavam que eram os donos das terras e faziam o que queriam. A tocaia, as conversas e o ataque dão uma idéia do que se passava.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

São na sua maioria homens portugueses, que estão de tocaia, se preparando para atacar a aldeia indígena. Nada justifica a violência que eles aplicaram.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Alguns têm caráter duvidoso, não se incomodando com o que faziam e não ajudando os índios, mas o filho do capitão tem um bom caráter e se mostrou bastante altruísta.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Uma pequena cidade com casas de pau-a-pique e barro, com muito verde.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás, pois ele comandava e mesmo estando errado desbravava o local onde estavam.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

As partes de violência gratuita, sem motivo algum, pois não dá para entender o porque da situação que os bandeirantes criaram.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Havia o conflito entre os moradores e os índios, haviam também conflitos de ordem pessoal como o entre Dom Brás e os padres.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Que Aimbé estava se defendendo, alegando que era tratado como igual. A questão da igualdade.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os índios e os bandeirantes, os índios tidos como um povo que precisava de instrução e os bandeirantes como os instruídos.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres e a divisão do trabalho se dava da seguinte forma: mulheres ordenavam a casa e organizavam tudo e os homens tratavam de outros assuntos.

Terceiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

ALUNO(A): LEANDRO CARVALHO

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

O texto se refere ao Brasil, mostrando com que neste país se criou uma história de lutas e glórias. Neste país tão lindo e grande podemos desvendar dessas imensa fauna e flora.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Ela me lembra algo sobre a independência, quando D. João chegou ao Brasil trazendo a família real, os “peões” já estavam prontos com a enxada na mão. Bom isto é o que eu acho.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Foram pessoas importantes na criação do Brasil, acredito que estas pessoas tem sim como devem ser homenagiadas. São Paulo mesmo não sendo a capital do Brasil, age como se tivesse e certamente tem uma das maiores importâncias, a Independência; um marco muito importante na história do Brasil.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representam a invasão de tropas de homens armados na aldeia de índios; que matou vários índios. Essa representação me levou a pensar nas guerras; e nas maldades do homem.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os Bandeirantes eram muito malvados, e os índios eram pobres e coitados, nada justifica seus atos.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os Bandeirantes tinha o caráter de vitória. Eles queriam tudo, e os índios tinham caráter de humildade, apenas queriam seguir sua cultura e viver em paz.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

A vila de São Paulo era cheia de montanhas, florestas, casas feitas de palha e bambu.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás se assemelha com os Bandeirantes porque ele tem um caráter ignorante e malvado.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

O trecho em um bandeirante chicoteia a índia sem perdão. Chamou mais minha atenção, porque foi um momento de indignação contra os índios.

Segundo Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não respondeu.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Era um colonizador.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim. Porque o filme é baseado em fatos reais, e falaram um pouco da vida deles.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Ele ta parecido com Dom Brás. Serra do Mar.

ALUNO(A): MARCELO COUTO

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Se refere aos escravos quando Portugal era metrópole do Brasil, e os índios e negros trabalhavam e exploravam as terras a mando de Portugal.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Não lembro desta imagem.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Essas pessoas fizeram algo para São Paulo a favor das pessoas e acabaram sendo importantes para o Estado e acabaram sendo homenageadas. O que fizeram eu não sei.

Primeiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, pois naquela época o branco continha o poder em São Paulo, mas mandava as tropas para guerrear no litoral, com o objetivo financeiro.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Pois Aimbé é um simples garoto índio, o qual, criado nas mãos brancas. Bento usou sinceridade, mas ainda usa o racismo. Pois sua mãe é índia e o pai é branco.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Índios: fracos e sem armas. Padres: usavam a fé para idealizar. Exército Farroupilho: muito injusto.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

Entre índios e brancos que faziam coisas erradas, ou não aceita para os brancos.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Sim quando aconteceu a Confederação dos Tamoios, os portugueses queriam retirar os índios da mata para retirar ouro e pau-brasil. A Guerra foi desigual pois os índios não tinham muitas armas nem proteções.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

O rapaz que salvou Thiago, seu ponto em comum era o modo em que Dona Ana o tratava pelo o fato da cultura entre eles.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Não, mas a história é baseada na época da colonização assim satirizando e mostrando de uma forma a ganancia do homem pelo dinheiro desde os tempos antigos.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Serra do Mar. D. Pedro I, ele vê o Brasil como um novo e grande país, vê que nessa terra as pessoas podem viver e crescer o país.

ALUNO(A): MÁRCIO CORTEZ

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Se refere ao período pós-independência, onde o poeta expressa uma visão de progresso do Brasil; pode ser referência aos nobres que possuíam terras e que se interessariam muito com esse progresso.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

É a estatua de Borba Gato; não sei o que ele representa. Sei que fica em Santo Amaro.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Foram pessoas importantes na história do Brasil e de São Paulo. A homenagem é feita porque eles fizeram coisas significativas pela nação.

Primeiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, entre os brancos e os índios, após a morte do cacique, e antes entre os próprios brancos, com os conflitos entre famílias. Além disso, há a briga entre os chefes de família e o clero, onde Dom Braz é excomungado.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Aimbé, que pode ser mestiço (filho de branco e índio) usa dessa hereditariedade para se dar bem com os dois lados da batalha.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

O grupo indígena, com sua cultura e modo de vida bem reproduzidos; os “brancos”, que na época eram o “poder”, mandavam e desmandavam, e, acima de tudo, fazia o impossível para se manter no topo do poder. Por último, temos a vida dos padres, representadas com coisas como o confessionário, a catequização, etc.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

A família de Dom Braz defendeu sozinha a fazenda. Depois de um tempo, após Tuíu buscar reforços, Dom Braz e mais alguns guerreiros, que estavam com ele exterminaram os índios, mantendo a fazenda inteira.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não respondeu.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Era um habitante do povoado que sempre tenta ajudar os outros. Penso que os dois eram amigos, além de provavelmente os dois terem origem portuguesa.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, pelas referências históricas, pelo histórico de miniséries da TV Globo, que sempre retrata fatos históricos, aliás. O contexto da história nos leva a crer na veracidade do acontecido.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Ficou parecido com seu pai, Dom Brás, que também era o varão da família e buscava o ouro nas montanhas de Minas Gerais.

ALUNO(A): MARIANA PARDINI

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Esse texto se refere a colonização do Brasil, as terras exploradas, mão-de-obra escrava dos índios e a mudança trazida pelos europeus.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Acredito que seja portugues, mas não sei quem é.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Esses moços foram os desbravadores do sertão do Brasil eles iam de São Paulo até o sertão à cavalo procurando ouro e fundando cidades e essas homenagens são os lugares por onde eles passaram, “descobriram” e povoaram.

Primeiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Segundo Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Tiveram muitas guerras com esse propósito mas não me lembro os nomes delas.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Não respondeu.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, pois conta um pouco do que aconteceu, faz parte da história do Brasil.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Com a sua irmã Isabel.

ALUNO(A): MAURÍCIO VAZ

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

O texto se refere no começo aos bandeirantes que estavam preparando o terreno que parece ser somente natureza para que ele possa ser colonizado e futuramente urbanizado.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Ela homenageia os bandeirantes pois eles devem ter explorado e colonizado essa região.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

São famosos bandeirantes que ganharam o nome deles nas ruas pois eles devem ter explorado justamente essas estradas.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representam a violenta colonização do Brasil por expedições portuguesas que geravam muitas mortes para ambos os lados mas no final as armas de fogo dos colonizadores se mostraram superiores a arcos e flechas, também mostrava as alianças dos colonizadores com tribos rivais.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Colonizadores portugueses, tribos de índios e tribos rivais desses índios. Eles estavam batalhando para escravizar esses índios com a ajuda da tribo rival a deles.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os colonizadores são grossos, brutos e parecem não se sensibilizar com a morte dos índios. E os índios apesar de calmos conseguem se mostrar prontos para a batalha.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Uma vila simples construída às pressas simplesmente para abrigar pessoas e comercializar índios.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O pai dos dois irmãos pois ele se mostra um líder corajoso e sem piedade.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A batalha entre bandeirantes e índios no começo, pois mostra que tribos rivais também se aliam como os colonizadores em troca de poucos bens materiais.

Segundo Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Ao conflito entre os bandeirantes e os índios que queriam acabar com as tribos rivais e acabaram se unindo aos bandeirantes, assim ajudando na colonização do Brasil.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Era um colonizador sensato, sim, os dois tinham idéias e ideais muito parecidos.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Não, pois a história parece ter diversas coincidências que chegam a fugir um pouco da realidade.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Com Don Brás, Serra do Mar.

ALUNO(A): NATÁLIA CARREIRA

Representações Prévias dos Alunos

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

As cenas iniciais mostra as crianças indianas em um rio brincando, logo depois, homens armados invade uma tribo indígena e mata alguns índios e aprisiona outros.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Na cena tem índios e homens armados, com algumas armaduras. Eles estão atacando uma tribo de índios. Eles estão fazendo isso para escravizar os índios.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Groceiros, não estão nem ai com os sentimentos dos índios.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Sem nenhum luxo, casas simples.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O personagem Dom Brás. Pois ele que manda que luta e tem as características de bandeirante.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Quando a noiva de Tiago desse o barranco por causa de uma santa de presente. Por causa que uma mulher corajosa para fazer isso.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, por causa do modo como tratavam os índios, no caso como escravos.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Que o Bento trata o outro bem não o maltrata.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Índios e portugueses.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres. Por uma divisão, cada um fazia uma coisa, sempre um ajudando os outros.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não respondeu.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

É um homem baixo que sempre está ajudando as pessoas, comerciante. Eles eram do mesmo povo.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Alguns dos personagens sim outros não, e é baseada em fatos reais a série.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Ele ficou parecido com o pai ou Bento Coutinho. As serras de Minas Gerais.

ALUNO(A): POLIANA SILVEIRA

Representações Prévias dos Alunos

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

A vida dos índios, a luta e o sofrimento.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os índios trabalhando, os curumins (crianças) brincando, e os homens brancos marcando terreno e procurando ouro.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Homens brancos pessoas frias, má! Índios homens bonitos.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Só mulherada, lugar calmo e só fofocando e cuidando da casa. Os homens saem para trabalhar.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás, valentão, rígido e frio.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Quando Beatriz entra no buraco para salva a santa. Cadê os homens nessas horas?

Segundo Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não estou lembrando, mas os participantes foram índios e brancos!

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Davidão foi aquele que recebeu a mulher de Portugal, a qual se apaixonou. Ele não gostava da D. Ana e sim da amiga.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Acho que sim, pois existiram muitos conflitos entre brancos para pegar posse de ouro.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Fico muito parecido com Dom Brás. As montanhas da Minas Gerais (Sabarapuso).

ALUNO(A): PEDRO MENDES

Representações Prévias dos Alunos

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Primeiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim. Principalmente por riquezas (como o ouro que foi achado).

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Aimbé era mestiço, e por ser parte índio, ele não era respeitado como membro da família.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Branco e índio. Os índios são escravizados e catequizados pelos brancos.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres da família.

Terceiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

ALUNO(A): RICARDO SANTOS

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

O texto refere-se à portugueses e índios (escravos) durante a época da colonização até a independência.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Não sei, porém me lembra um grande fazendeiro (dono de terra).

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Eles devem ter lutado contra o poder que atuava, assim como Tiradentes.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representam a chegada dos portugueses ao Brasil. A reação que eles tiveram ao encontrar os índios.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Eram dois tipos de personagens, os índios e os portugueses. Os índios estavam nus e os portugueses vestidos. Os portugueses chegaram atacando os índios, que brincavam na água. O fato de chegar atacando foi porque eles não conheciam o lugar nem as pessoas.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os índios eram bons, já os portugueses eram maus, com exceção de poucos.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Imagino um chão de terra com casas de madeira e palha, e pessoas na colheita.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

É o Bento Coutinho porque ele lutava com todos e tinha sangue de guerreiro.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A violência dos portugueses, porque eles poderiam agir diferente.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, entre as famílias, eles diziam que o primo de Isabel era traidor e estava do lado de Bento Coutinho.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Significa que Bento o tratava bem. Se remetem ao preconceito e sentimento de posse sobre os índios.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os índios e os brancos. Os brancos eram os dominadores e os índios os dominados.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

Os moradores e toda a tropa de Dom Brás. Não percebi como era feita a divisão.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não respondeu.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Ele era um comerciante e conheceu ela no começo da minisérie, quando ele a ajudou.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Somente alguns personagens. Porque são muitos personagens, e seria difícil achar documentos sobre a vida de todos.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Ele ficou parecido com Dom Brás. As imagens eram dos montes de Minas Gerais.

ALUNO(A): RICARDO DA SILVA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Sobre os bandeirantes e a exploração que aconteceu por eles em seu tempo de glória. E a evolução daqueles tempos até os dias de hoje, e como eles influenciam a era moderna.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Os bandeirantes pela contribuição histórica e tudo que eles significam pra história deste país.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

São bandeirantes que seus nomes estão espalhados por São Paulo. Que na maioria das vezes as pessoas nem mesmo sabem ou se recordam desses nomes. Os nomes é para que elas não sejam esquecidas, mas são...

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

A repressão dos colonizadores sobre os nativos (índios).

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os índios lutam para manter seu estilo de vida enquanto os colonizadores se impõem violentamente.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Colonizadores: cruéis, sanguinários, oportunistas. Índios: inocentes, assustados, aterrorizados.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Um lugar simples, casas feitas de madeiras, palha e barro.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O personagem de Caco Ciocler, pelo interesse ao ouro e a forma qual tratava e repreendia os índios.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A repressão aos índios são cenas que se destacam e realçam aos olhos, pela maneira que os colonizadores “domesticavam” os animais.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, os conflitos de idéias e ética e sobre a concordância nas ações realizadas. Igreja, os nativos e etc.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

A diferença entre as diversas raças e cores que viviam na Vila.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os índios: escravizado. Os brancos: gananciosos e oportunista. Os religiosos: defendiam o que acreditavam ser correto.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres. As mulheres ficavam com trabalho doméstico enquanto os homens eram a caça, a “luta”.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Os bandeirantes, tantos nativos quanto estrangeiros que vieram para o Brasil para a exploração.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Davidão era apaixonado por uma mulher que veio na mesma embarcação que Dona Ana.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Não com as mesmas características físicas e psicológicas, mas as personagens reuni um pouco de muitas outras pessoas reais.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Com um bandeirante, as montanhas eram a Serra do Mar.

ALUNO(A): RAFAELA LEITE

Representações Prévias dos Alunos

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

As cenas iniciais mostram a chegada dos portugueses, e a invasão dos bandeirantes em uma aldeia. Representa o “começo” de um novo Brasil.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Alguns personagens lutam, querem “guerra” com os índios. Os índios trabalhavam na terra, sim era aquele o cotidiano deles.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Alguns bandeirantes não tem um caráter muito bom, outros já tem.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Um lugar pequeno com casas muito grandes sem muita civilização cercado por matas.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O coronel, o que manda no grupo.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Quando eles subiam a serra para chegar em São Paulo, a dificuldade que eles tinham de locomoção.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, com os índios, pela morte de um deles, eles foram vingar e por escravizar uma índia.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Porque os brancos tinham mais poder eram mais fortes então ele diz branco como forma de se proteger.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os bandeirantes – que exploravam toda a região, e os índios – que já estavam aqui antes mas, mesmo assim, os brancos acham que são superiores.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres que estavam na casa primeiramente, as mulheres cuidavam da casa e os homens lutavam iam atrás de novas terras e depois os homens lutam contra os índios.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Sim, quando os portugueses “descobriram” o Brasil.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Aquele que tira Thiago do buraco, e que era uma pessoa boa que ajudava os que precisavam. Havia uma relação de pai e filha.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, porque mostra bem, na série, a personalidade daquele povo, e como viviam, é bem provável que sim.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Ele ficou parecido com seu pai, as montanhas podem retratar as serras que rodeiam Minas.

ALUNO(A): RAFAELA DUQUES

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Conta a história do Brasil desde a colonização, independência... É a evolução do Brasil.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Homenageia os bandeirantes, pois eles ajudaram a construir a história do país, e sem eles, a história poderia ser completamente diferente. Talvez até hoje poderíamos viver com os índios, ou então poderíamos ter tido uma história bem diferente do que conhecemos hoje.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

De algumas pessoas sim. Por exemplo Castelo Branco que participou da ditadura militar no Brasil. As homenagens são feitas porque de algum modo foram importantes para a história. Porém nem todas as pessoas conhecem a importância desses nomes na história.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

A colonização do Brasil, a imposição de uma raça superior.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Eram bandeirantes e índios. Primeiramente os bandeirantes buscavam tribos para dominarem, e os índios estavam ali, apenas em suas atividades cotidianas, quando foram surpreendidos por bandeirantes que atacavam com armas de fogo contra apenas flechas. O modo de pensar daquela época justifica os atos deles onde portugueses se achavam superiores e por isso matavam e escravizavam os índios.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Um caráter típico da época onde percebemos que portugueses buscavam terra, riquezas e mão-de-obra para explorar, onde pensavam que estavam certos, e que os índios eram bichos do mato. Os índios, por sua vez, pensavam que estavam certos em defender seu povo e sua terra, porém a incapacidade de defesa fez com que se rendessem aos bandeirantes.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Era grande para o tanto de gente que a habitava, que eram apenas portugueses e os índios apenas como mão-de-obra escrava.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás, pois mostra bem a imposição de regras e de uma raça superior que domina terras e povos em busca de riquezas.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A parte da guerra, pois nos dá uma boa idéia de como foi violenta a escravização dos índios no Brasil pelos portugueses.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, os padres e Dom Brás. A escravização dos índios, que tanto o Dom Brás quanto o padre escravizaram os índios, porém um de forma religiosa (catequese) e outro não.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

A superioridade que os brancos achavam que tinham sobre os índios. Fala que é índio e branco ao mesmo tempo.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Índios e brancos. Mostra o índio como dependentes e revoltosos (maus) e os brancos como bons.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

Os próprios moradores. Os homens trabalhavam e as mulheres trabalhavam em casa, e os índios serviam os moradores.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Sim, a Guerra dos Bandeirantes. Fernão Dias, Raposo Tavares, Anhangüera, etc.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Foi quem achou Tiago no buraco.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, pois é assim que hoje estudamos a história, tem algumas coisas verdadeiras.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Dom Brás, Serra do Mar.

ALUNO(A): RENATO CUNHA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

A colonização do Brasil.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Aos Bandeirantes, porque descobriam os caminhos do Brasil.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Num sei.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Não respondeu.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Não respondeu.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Não respondeu.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Não respondeu.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás, por causa das roupas.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

O tiro na cabeça do índio. Porque foi legal.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Não respondeu.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Significa que Aimbé que era mestiço não estava sendo tratado como escravo por Bento por ser meio índio.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os índios e os brancos. Os índios eram escravos e os brancos os donos.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

Não respondeu.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não respondeu.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Não respondeu.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Não respondeu.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Não respondeu.

ALUNO(A): ROGÉRIO ALVES

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Se refere a vida dos “índios”.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Desconheço. Mais acho que é um bandeirante.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Na minha opinião essas pessoas que as placas se refere são três grandes bandeirantes que vieram para São Paulo.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representam um bando de Bandeirantes que invadiram uma aldeia de índios para colonização e para faze-los de escravos.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os personagens eram sujos, bravos, eles matava a sangue frio são assinos. Eles estão invadindo uma aldeia de índios para que os índios possa servi-los.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

O caráter da maioria dos personagens e muito forte, e tem um ou dois que não pode confiar.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

A para mim São Paulo devia ser uma cidadizinha sem os pobre muito humilde tem muita fabrica, muita gente.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O capitão Dom Brás.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A imagem que chamam mais atenção e a hora que a princesa portuguesa cai no buraco para catar a santa.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim as duas mulheres a isabel e a beatriz por causa do homem.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

É que ninguém dos paulistas dava moral para Aimbé e também não respeitava. Bento não, ele tratava ele como igual não tinha preconceito.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Índios, portugueses, paulistas todos bravos folgados e mal vestidos.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres que defendeu a lagoa e os homens.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não respondeu.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

E o homem que socorreu Tiago e era apaixonado pela portuguesa que ele e ela eram de uma mesma cultura.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, porque eles representavam os bandeirantes que existiram.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Os montanhas retratava Minas Gerais.

ALUNO(A): SHEILA CORREIA

Representações Prévias dos Alunos

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

A maioria das cenas mostram o Brasil sendo invadido pelos portugueses – e os índios sendo feitos escravos por eles – (pela forma que tratavam os índios).

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Dom Brás – o chefe dos colonizadores portugueses – os atos dele é mandar nas suas tropas e nos índios. Tiago – filho de Dom Braz – faz parte das tropas.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Alguns são violentos e exploram os índios. Outros são um pouco menos violentos, na forma de tratar os índios.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

As casas são altas e parecem fortalezas – e com bastante espaço.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Não respondeu.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A imagem do início – dos índios sendo atacados pelos portugueses.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim – o conflito era entre Dom Braz e os índios, pelo fato da escravização.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Que a mãe é índia e o pai é branco.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Padres, índios, brancos.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

Foi defendida – pelas pessoas que estavam dentro da casa – quando foram atacados pelos índios.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Sim – a guerra – dos Bandeirantes – o.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Era o comerciante que veio de Portugal – que vendia especiarias – o comum que ele era casado com Dona Ana.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim – pois fizeram parte da História do conflito pelo ouro – e da vinda de Portugal ao Brasil – colônia.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Com Dom – Braz – as serras do mar de Santos.

ALUNO(A): TATIANA MELO

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

De como era a vida dos índios e dos escravos na época da independência.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Não sei!

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Foram “exploradores”. Pois foram pessoas que fizeram muito por São Paulo.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Uma invasão. Pessoas invadindo um lugar que não era deles, matando, escravizaram.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Eles estavam armados, matando, atacando e prendendo índios. Na minha opinião, não.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Aparência pesada, algumas pessoas gananciosas e traiçoeiras.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Poucas pessoas. Um lugar deserto, sem muito acesso.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás, pelas características físicas, pela ganância, pelas atitudes de invadir, procurar ouro, etc.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

As primeiras cenas, pois mataram os índios com armas e etc, enquanto eles não possuíam esse tipo de armamento.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, estavam questionando sobre a escravização dos índios.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Que Bento não vê Aimbé como se fosse um índio, pois ele tem uma mistura de raças.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Dos índios e os brancos. Cada um defendia o que era certo.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

Não respondeu.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não me recordo!

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Era um colonizador.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, pois a história é sobre eles.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Dom Brás. Serra do Mar.

ALUNO(A): TOBIAS RÓS

Representações Prévias dos Alunos

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

A colonização, pois chegam vários portugueses ao Brasil e os Bandeirantes conquistam as tribos indígenas.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Batalhas entre os colonizadores (portugueses) e colonizados (índios).

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Gananciosos e ambiciosos.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Uma nova cidade a ser colonizada, ainda com o meio ambiente intacto.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás. Um general rígido e ganancioso.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A batalha entre índios e portugueses; pela covardia que os índios eram tratados.

Segundo Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Terceiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

ALUNO(A): VITÓRIA DA COSTA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Diante do texto que esta apresentado se refere a vida dos índios e ao grito do Ipiranga.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Desconheço.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Eu acho que foram pessoas importantes, isto é, marcaram a história de algum jeito merecendo ser homenagiados pelo seu ato.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representam a colonização do Brasil criando expedições portuguesas que batalham pelos seus objetivos.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Colonizadores portugueses, índios, batalham para escravizar esses índios.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os colonizadores são ruins, pois maltratam os índios, para conseguirem o que queriam.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Eu imagino uma vila simples de pessoas humildes.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O líder das expedições, pois ele se mostra muito corajoso e sem piedade dos índios.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Me chamaram a atenção quando os colonizadores maltratam os índios, porque mostra o que realmente acontecia naquela época.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim o motivo desse conflito foi o tratamento dado para os índios, apenas alguns.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Aimbé era mestiço, por ser parte índio, ele não era respeitado pela família, mesmo sendo um membro dela.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Branco e índios.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

Foram as mulheres que defenderam a lagoa serena.

Terceiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

ANEXO 4

RESPOSTAS AOS QUESTIONÁRIOS REPRESENTAÇÕES DOS ALUNOS (1ª VERSÃO) E DO PRIMEIRO, SEGUNDO E TERCEIRO DIAS DE EXIBIÇÃO DA SÉRIE “A MURALHA” SÉRIE: 3º A

Os nomes dos alunos foram modificados, por meio do uso de pseudônimos, visando à preservação de suas identidades.

As respostas foram transcritas na íntegra, inclusive com eventuais erros no uso da língua portuguesa, como forma de preservar todos os sentidos, imagens, interpretações e representações contidos, além de nos permitir um quadro mais abrangente das deficiências de formação neste campo dos alunos estudados.

Quando parte das questões não foram respondidas sinalizamos para o fato, bem como quando da ausência de alguns alunos em determinados dias nos quais as atividades foram desenvolvidas.

Com relação ao questionário “Representações Prévias dos Alunos”, reproduzimos o texto relativo à primeira questão e a imagem (foto) da estátua em homenagem a Borba Gato, relacionada à segunda questão apenas uma vez, como forma de facilitar a leitura do anexo.

ALUNO(A): AMANDA LEAL

Representações Prévias dos Alunos

1 – Leia o texto abaixo.

(...)

Doma os índios bravios:

Rompe a selva, abre minas, vara rios:

No leito da jazida
acorda a pedraria adormecida:
Retorce os braços rijos.
E tira o ouro dos seus esconderijos.
Bateia, escorre a ganga,
Lavra, planta, povoa!
Depois volta a garôa.
E adivinha através dessa, cortina,
Na tardinha enfeitada de missanga,
A sagrada colina, ao grito do Ipiranga
Entreabre agora os véus!
Do cafezal, senhor dos horizontes,
Verás fluir, por planos, vales, montes,
usinas, gares, silos, cais, arranha-céus!

A que e a quem se refere?

Do homem branco no decorre da história do Brasil. A forma como eles descobriram as riquezas do Brasil e as usaram. A forma de como a Independência fez o nosso Brasil de hoje.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?



Não sei informar que é a estátua e qual papel ele teve.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Rd. Castelo Branco – ao presidente. Anchieta – ao Padre Anchieta. [Nome da Escola, excluído para evitar a quebra do compromisso estabelecido] – um professor. Elas fizeram parte de crescimento, desenvolvimento e história.

Primeiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Segundo Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Terceiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

ALUNO(A): ANGELA TRENTO

Representações Prévias dos Alunos

1 – Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

O texto se refere a colonização do Brasil, desde o momento em que chegam os portugueses, ocorre uma exploração das terras e até dos índios, até o momento em que há a declaração da independência do Brasil.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Não sei dizer a quem esta estátua homenageia, entretanto sua figura faz lembrar a época em que haviam os senhores de terra, onde haviam garimpeiros. Acredito que deve representar alguém que ajudou a explorar as terras do Brasil, como um bandeirante.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Exatamente não sei dizer quem foram, mas tenho em mente que foram pessoas importantes dentro da história e por isso, das homenagens. Acredito que Anhanguera vem de um nome indígena, e seja o nome de algum bandeirante, assim como Raposo Tavares. Fernão Dias acredito que fora alguém importante na história da política brasileira. Um outro exemplo é o Anchieta, também nome de uma avenida e homenageia o Padre Anchieta.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

As cenas iniciais representam como os portugueses viviam, ou melhor, sobreviviam nas novas terras já que mostram os bandeirantes dominando a população de indígenas que ali viviam.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os personagens, em geral, são bandeirantes, indígenas assim como as senhoras que chegavam a nova terra com a ilusão de que iriam casar e seguir com uma vida maravilhosa. Os bandeirantes queriam dominar as terras assim como seus habitantes (índios) e enriquecer com o ouro que procuravam encontrar.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os personagens possuem um caráter rude já que precisam fazer de tudo para sobreviver nessas novas terras, portanto escravizam índios e não se preocupam com o bem-estar do próximo, poucos são os que ainda possuem uma preocupação quanto ao próximo como o Thiago.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Através das imagens da série acredito que a Vila de São Paulo é um local simples, sem muitos recursos; o começo da construção de uma das que viria a se tornar uma grande cidade.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás seria o personagem que mais se assemelha à imagem dos bandeirantes, por suas vestimentas, aspectos físicos e seus atos.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Quando os bandeirantes tomaram a aldeia dos indígenas, já que foram estúpidos, sacrificando inocentes.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, haviam muitos conflitos entre os moradores de São Paulo. No filme podemos perceber conflitos étnicos (índios e brancos), conflitos religiosos, já que queriam impor a religião católica aos índios, uma vez que estes eram escravizados e conflitos entre os próprios bandeirantes.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Essas frases mostram os conflitos étnicos entre os índios e os brancos. Percebemos que Aimbé como índio não seria muito respeitado, entretanto Bento o trata como branco.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

São representados os bandeirantes, como as pessoas que comandam a situação. Os indígenas como um grupo deslocado da sociedade da época e por isso, escravizado. As mulheres que cuidavam da casa e o grupo dos religiosos.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

Lagoa Serena foi defendida pelas mulheres que dividiam seu trabalho para poder manter a casa, cada uma fazendo uma parte enquanto seus homens estavam “lutando” fora de casa.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Houveram muitos conflitos durante a História colonial por causa do ouro que acreditavam existir nessas terras mas não encontravam. Não sei dizer quais mas acredito que em MG houve conflitos quando encontraram ouro na região principalmente com Bandeirantes.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Pelo que assisti não relacionei nenhum ponto em comum entre Davidão e Dona Ana, o único que posso perceber é que os dois acreditavam no mesmo Deus por serem judeus.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Acredito que os principais como Dom Brás devem ter realmente existido, se não pelo nome mas sim a essência do bandeirante existiu.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Tiago lembrou Dom Brás com o espírito de encontrar uma nova oportunidade de vida nas novas terras que acaba de encontrar, repleto de esperanças. Quanto as montanhas não sei quais são.

ALUNO(A): BEATRIZ SILVA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Isso se refere mais ou menos na história do Brasil, fala dos índios, das lavouras, dos cafezais...

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Homenageia o “Borba Gato”. Não sei porque.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras

referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Eles foram pessoas importantes, eram revolucionários que fizeram a diferença no “Brasil”. Porque elas “construíram” coisas boas pra São Paulo.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representa os Bandeirantes chegando na “terra” e também matando os índios.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os Bandeirantes eram homens rudes e severos. Os índios eram pessoas humildes e simples.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Alguns eram pessoas do mal; pessoas ruins; outros já eram mais humildes.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Uma cidade sem nada; como uma vila; sem nenhum comércio.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O Bento Coutinho e porque ele era uma pessoa que mandava matar os índios, destruir o povoado deles!

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A da invasão dos Bandeirantes para com os índios; matando e “escravizando” os índios; e outro trecho foi quando os Bandeirantes chegaram na “terra”.

Segundo Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Davidão era um dos judeus que virou cristão. Não havia.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim. Porque mostrou uma história que parecia ser muito real.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Com o Bandeirante. As montanhas da Amazônia.

ALUNO(A): BRENA MORELLI

Representações Prévias dos Alunos

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

O extermínio e aprisionamento de índios pelos bandeirantes, que os brancos (portugueses) começaram a atirar e a lutar com os índios.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Há bandeirante que estão armados e há índios que possuem flechas; os bandeirantes estão matando e aprisionando os índios e os índios lutando. O que justifica seus atos, de acordo com os bandeirantes, é o domínio de terras.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os bandeirantes no geral lutam contra a maioria dos índios de forma cruel e sem chance de defesa.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Casebres no meio da mata, cercado por animais.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Bento Coutinho, pois ele é cruel com os índios.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

O Bento Coutinho açoitando a índia, e quando ele tira o filho dela dos braços dela.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, entre os índios e bandeirantes, pois os bandeirantes mataram um índio da tribo e os índios foram vingar a morte.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Ao conflito étnico entre brancos e índios, o índio não possuía valor algum.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os índios: fortes porém pouco armados. Bandeirantes: constituídos de poder e armas de fogo.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres, que são responsáveis por defender e cuidar da casa.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Sim, os portugueses quando chegavam no Brasil e pegavam o pau-brasil e tinham conflitos com os índios.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Os dois acreditavam no mesmo Deus.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Alguns sim, mas a maioria foi inspirado nas pessoas com os costumes e as circunstâncias da época.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Com Dom Brás, na Serra da Cantareira ou na Serra do Mar.

ALUNO(A): BRENO ROSA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Se refere aos portugueses que colonizaram o Brasil e exploraram nossas riquezas antes de D. Pedro dar o Grito do Ipiranga.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Não sei quem é essa pessoa e porque ela está sendo homenageada.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Conheço a Av. Marechal Deodoro e a Av. Ipiranga, são os que eu me lembro, acredito que são homenagens a marcos históricos em São Paulo, acredito que a Av. Ipiranga foi onde D. Pedro deu o Grito.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Preconceito, por que os brancos mantam os indígenas sem motivo e os chamam de negros.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

No lago havia mulheres e crianças e à espreita no mato, os brancos de armaduras. Nada justifica seus atos.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Tiago era uma boa pessoa, defendia os fracos. Seu pai era o contrario, escravizava os nativos. A jovem esposa de Tiago era uma mulher corajosa.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Era onde viviam as pessoas brancas que tinham bens.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O velho de barba, porque queria dominar as terras.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

O trecho do massacre, por que foi uma batalha completamente sem sentido iniciada pelos brancos.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, entre os padres e Dom Brás, por causa da forma como tratavam os índios, um queria catequiza-los e o outro escraviza-los.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Que apesar de ser um índio, Bento o tratava bem, como eram tratados os brancos.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os índios e os brancos, os índios eram vistos como escravos (negros) e os brancos como colonizadores.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres defenderam a casa, porque elas passavam mais tempo em casa enquanto os homens cuidavam da parte de “campo”.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Sim, com a luta pelo pau-brasil, os colonizadores contra os nativos.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Os dois tinham em comum o mesmo Deus.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, porque eles não fariam uma História que não houvesse pessoas e fatos reais.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Com Dom Brás, eles estavam na Serra da Cantareira.

ALUNO(A): CAUÊ SILVA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Refere-se a história do Brasil.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Borba Gato, porque acredito eu que ele foi um Bandeirante.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Porque essas pessoas foram Bandeirante e eles abriram caminhos e com isso homenagearam eles em rodovias.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

A chegada dos portugueses a São Paulo e batalhando em busca de terras e escravos.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os índios, os bandeirantes lutando para conquista de terras.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os portugueses como superiores e os índios como obedientes e assustados.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Com muito verde.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Bento Coutinho, porque como queria conquistar terras, maltratava os índios para mostrar respeito e mostrar também poder.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Os trechos de luta e agressão, porque me faz pensar como era resolvidos os problemas, que é uma forma muito errada e difícil de se lidar.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, existia paulistas menos violentos contra os índios.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

A frase é sobre um indígena que julga sua raça inferior aos portugueses.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os bandeirantes e os índios, os bandeirantes eram vistos como os comandantes e os índios a minoria que perdiam suas aldeias que eram queimadas pelos portugueses.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

Foi defendida por Dom Brás.

Terceiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

ALUNO(A): CAROLINA VAZ

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Ao Brasil e seu povo.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Homenageia Borba Gato. Lembra um bandeirante ou alguém de fazenda.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Eu sei Fernão Dias foi um bandeirante importante. Raposo Tavares também e Anhangüera. São importantes talvez porque estavam em São Paulo e participaram de atos importantes.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representam a chegada dos portugueses no Brasil, de uma colonização, no caso quando eles atacam a aldeia. É complicado pensar que os seres humanos podem cometer atrocidades com pessoas que são apenas “diferentes” deles.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Existe Dom Brás, que chefia os bandeirantes, sempre dando ordens e estando a frente. Thiago, filho de Dom Brás não gosta da idéia do pai, busca formas diferentes.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os bandeirantes eram pessoas que sitiavam aldeias, então eram de um mau caráter, cruéis. Thiago já buscava caminhos alternativos, eram mais humano.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Simples, sem grandes castelos, com pequenos casebres, transportes de animais.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás, pois ele desbravava o interior, tinha interesse nesses lugares.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Chegada deles na praia (atual Bertioga), a Serra, a paisagem, de Beatriz chegando a casa nova, sendo bem recebida.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, havia conflito entre os índios e os brancos. Alguns índios e a ação dos bandeirantes.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Significa que Aimbé, o caboclo era “recompensado” por algumas coisas. Remete a questão de “escravidão” entre índio e branco.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os indígenas e os brancos. De índios e brancos.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres da casa e depois Dom Brás. As mulheres cuidavam da casa, os homens saíam à procura de dinheiro, terra, índios, etc.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Sim, quando os portugueses chegaram aqui, os bandeirantes.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Amigo do Thiago. Não havia.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Alguns, existe fictícios, mas outros reais.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Um bandeirante, as montanhas da Serra do Mar.

ALUNO(A): CAROLINA GALLAN

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

A coroa portuguesa, que explorou o Brasil na época que eles “dominavam” o nosso país.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Não lembro, sei que é perto da casa da minha avó e ele parece ser um guerrilheiro mas de São Paulo.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Eu acho que foram pessoas que fizeram “revoluções” por exemplo a Dutra que foi um cara provavelmente. Rodovias foram presidentes ou governadores, de escolas, provável professores, escritores. Por isso os nomes de rodovias são de pessoas.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Mostra os portugueses matando índios parece que eles estão revoltados mas não mostram um motivo para ter invadido e matado os índios.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os índios estavam se comportando normal alguns estavam no rio e outros na aldeia e os portugueses chegam e começam a atirar mas não mostra o porque eles estão fazendo isso.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Alguns são cruéis machucam os outros. Outros não sabem o que esta ocorrendo são ingênuos e têm os que querem proteger os outros.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Parece ser “pobre” desabitada, com casas de barro aparenta ser uma vila de poucas pessoas.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O Thiago pelo fato de que ele não gosta das coisas que o pai dele faz e fez tenta proteger os índios, ele não acha certo maltratar as pessoas.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A cena em que o Thiago pega um menino no colo e leva-o para a índia que estava amarrada mostrando que ele é contra as atitudes do pai.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, os índios presavam muito sua cultura e os bandeirantes por algum motivo atacam e os índios só vão “vingar” uma morte como por exemplo a morte de Apindora.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Não respondeu.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Índios e bandeirantes, cada um se defende como pode, alguns índios eram amigos dos bandeirantes mas há conflitos portanto, cada “grupo” defende seu local onde mora.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres cuidavam da casa e os homens do sertão.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não respondeu.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Ele cuidava de todos e gostava de uma das mulheres.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, não sei se com os mesmos nomes mas acho que sim.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Ficou parecendo com o pai, Serra da Cantareira.

ALUNO(A): CAROLINA LUPETTI

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

O texto acima se refere a colonização da América Portuguesa. Cita D. Pedro I e o Grito da Independência, que com o nosso imperador vencemos e mudamos a forma de trabalho. Passamos de colônias exploradas para país produtor.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

E não lembro quem está na foto, mas parece ser algum oficial de justiça, ou um trabalhador.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Fernão Dias, Raposo Tavares, Anhanguera eram os Bandeirantes. Os bandeirantes eram homens que “devastavam” as matas e construíram as estradas para a criação da Vila de São Paulo. Por isso são homenagiados com nomes de ruas, avenidas e rodovias.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Elas representam a forma de colonização feita pelos portugueses. A forma brutal como deve ter sido.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os índios estão nadando e fazendo suas tarefas, como nós imaginamos que seria. Do outro lado estão os portugueses que observam e atacam.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os índios na maioria são ingênuos, outros se aliaram aos portugueses, traindo sua tribo, Dom Braz, Isabel e seu bando são mais cruéis, Thiago é bom e defende os fracos. As mulheres que chegaram eram ingênuas e “frescas”.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

A Vila de São Paulo era rudimentar, muita parte natural, casas de barro, enfim, uma vila sem luxo e simples.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Thiago, pois esta sempre procurando ouro e não tem medo de ninguém.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

O ataque as tribos indígenas, pois não é normal mostrarem desta forma. A hora que a noiva chega e todos querem presentes mostra como as pessoas ligavam pela posição social e cor de pele.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, existia conflitos entre pessoas da Igreja e o D. Brás. Porque, por hipocrisia a Igreja criticava as ações de D. Brás.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Que o caboclo é tratado como homem branco por Bento. Isto remete ao preconceito.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Indígenas: primitivos, com sua cultura intacta, conceito de grupo. Brancos: católicos, preconceituosos, conceito de família.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres. Os homens iam atrás de ouro e terras e as mulheres cuidavam da casa e a defendiam.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Sim, a Inconfidência se deu por causa dos impostos cobrados por causa do ouro. Os inconfidentes.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Davidão era um cara legal, acompanhava o Thiago, cuidava e gostava da mulher (não lembro o nome). Ele era ex judeu como Ana.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Alguns poderiam ter existido, pois retrata os bandeirantes e alguns se assemelham à imigrantes.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Fernão Dias, era a Serra da Cantareira.

ALUNO(A): CAMILA SERRITO

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

O texto está falando de um texto poético e fala bem de tudo um pouco. Eu não me lembro do resto de todos os detalhes dessa história.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Ele me lembra um trabalhador de campo chegando no Brasil. E está com um pedaço de madeira para ir trabalhar.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Sim já ouvi falar dessas ruas e suas homenagem, mais não me lembro de todos os detalhes dessas ruas.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Escravidão dos índios e os presos da época da nossa libertação e dos índios também.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Eles estavam armados com facas revolver e outros objetos de possam machuca, eles matam os índios e tinha muito para os portugueses daquela época. Eles pegavam os índios para fazer de escravos para a eles todo.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Eles eram todos do mal e não tinha pena dos seus amigos da sua tribo tinha vários portugueses na selva amazônica e na mata e no meio dos bicho.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Eu imagino que seja bem grande e com várias pessoas na época. Eles acham de ser maior que eles pensavam.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Os índios e os portugueses que chegavam ao Brasil.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Os índios me chamaram a atenção como eles eram mal tratado na época que eles viviam.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim. Havia um conflito entre brancos e índios e bandeirantes.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Ele era tratado com capanga dos índios e dos brancos. Ele entregava as cartas para Dom Bento.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Entre índios e brancos, inimigo da aldeia dos índios.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres cuidavam da casa e divididas em várias atividades em fazendo comida e os homens ficavam no certão.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Teve conflito entre os portugueses e os índios e os bandeirantes. Eles entravam em guerra e em conflito o tempo todo da novela e matavam todo mundo.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Era um senhor que picava bastante e dona Ana era a mulher dele.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim na época eles existiam para poder fazer guerra com os outros índios.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Ficou parecido com dom Geronimo que era seu pai. Eles foram no sertão e tinha serra da Cantareira e serra da montanha com bastante ouro e minas e bastante mina com ouro de quem sabia era só o Thiago e sua mulher Beatriz.

ALUNO(A): CÍCERA CHINMEI

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Se refere a fase imperial. O texto se refere desde a chegada dos portugueses, até os dias atuais. Fala que os portugueses abre minas, ou seja, “exploram” as minas brasileiras, tira tudo do esconderijo. Eles ganham pela fartura brasileira. Logo depois o grito de D. Pedro I. E os dias atuais.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Ela homenageia o Bandeirante. Não sei porque.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Sim, já vi inúmeras placas espalhadas. Mas não sei porque tantas homenagens e não sei quem são as pessoas.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

As cenas representam a chegada dos Bandeirantes. Eles mataram muitos índios, e queriam escravizá-los. Me levou a pensar o que eu assisti.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os personagens são os índios na aldeia, os bandeirantes chegando. Os bandeirantes queriam invadir a aldeia para escravizar os índios.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

O caráter dos bandeirantes era de maldade, ambição, sem amor ao próximo. Os índios são bondosos.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Poucas pessoas, muito mato, poucas casas, tudo muito pouco.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O Dom Brás. Pela vestimenta, armamentos.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A violência com os índios, um ato cruel com o ser humano.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim. A briga entre os brancos pelo poder, um queria mais que o outro.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

A frase significa que tratam o Aimbé como branco normal.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os índios, os brancos com poder, a igreja. Os grupos são muito diferentes.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres da casa e depois o Dom Brás. As mulheres trabalhavam em casa e os homens lutavam.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Sim. Não lembro quais conflitos.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Eles eram judeus e depois viraram cristão.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Acho que sim. Serve para relatar como foi o passado.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Ficou parecido com os bandeirantes. E as montanhas era Sabarabuçu.

ALUNO(A): DANILA SIQUEIRA

Representações Prévias dos Alunos

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

As cenas iniciais mostram uma grande violência que partia do sentimento de superioridade que os portugueses tinham perante os índios, tratando-os como bichos.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os índios estão concentrados em seu cotidiano, quando os homens brancos os atacam. A violência exercida é proveniente do sentimento de superioridade dos brancos. No entanto, nada deve justificar esse tipo de ato.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Tiago é um homem bom, diferente de seu pai que mata e escraviza índios. Beatriz é uma menina sonhadora e que procura enxergar o bem em tudo.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Era um lugar muito simples, distante de tudo.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O personagem Tiago, pois ele se preocupa em encontrar ouro, desbravar fronteiras e não em escravizar índios.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A cena em que os homens matam os índios, pois retrata uma violência desnecessária e absurda. Também os trechos que mostram as prioridades de Beatriz, como recuperar presentes e a ansiedade de encontrar-se com o futuro marido.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, entre o D. Brás e o Padre, irmão do Santo Inquisidor. Porque D. Brás achou injusto seu filho ser punido, uma vez que o Padre cometia muitos pecados e não era punido.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Tratavam ele como igual, diferente dos outros indígenas.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

São representados brancos, indígenas, religiosos.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres que estavam na casa e depois receberam a ajuda de D. Brás. As mulheres cuidavam da casa e os homens ficavam a maior parte do tempo fora no sertão.

Terceiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

ALUNO(A): DANIELA SENA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Se refere a fase imperial. Fala desde o dia que os portugueses chegaram ao Brasil dominando, o lugar aonde viviam os índios, explorando suas riquezas, roubando-os, fazendo vários índios escravos. De como os portugueses “roubavam” as terras dos índios.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Um bandeirante ou garimpeiro. O porque não sei.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Conheço todas. Não sei quem são elas e o porque.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

A invasão nas terras dos índios, mortes, uma “guerra”. Porque mostra cenas violentas, os índios lutando contra os bandeirantes...

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Eles estão invadindo o território dos índios, batendo neles, matando. Eles querem o ouro do lugar, queriam o poder.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

O caráter deles é de poder, ambição, são maldosos.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Parecia uma “cidadezinha”, só mato, não tinha nada, uma pequena vila.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Bento Colinho, ele é mal, só pensa na riqueza do lugar.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Quando eles maltratam as índias, batendo, tirando seus filhos... porque são cenas violentas e mostra como eles faziam de verdade com os índios.

Segundo Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Sim.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Eles eram judeus e depois viraram cristãos para não morrer. Ele era judeu.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Acho que sim. Por que conta a história do Brasil.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Montanhas Sabarabuçu. Ficou parecido com os bandeirantes.

ALUNO(A): DANIEL ALVES

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Não sei.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Não sei.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Não sei, mas eu acho que foram pessoas que lutaram para mudar alguma coisas e lutar pelos direitos de algo, por isso foram considerados como heróis e para não serem esquecidos ganharam os nomes nas rodovias, ruas, etc.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representam a chegada dos portugueses ao Brasil para colonizar.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Portugueses matam muitos índios ao chegarem aqui e muitos deles se revoltam e acabam sendo presos para servir aos portugueses; eles tentam se defender com suas flechas mais nada adianta porque os portugueses tem armas de fogo.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os portugueses era ambiciosos, só queriam ouro, terras, e escravizar os índios. Os índios viviam sua cultura, costumes, caçavam, pintavam o rosto.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Um pequeno povoado, habitado por poucas pessoas e dominado pelos portugueses.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás, por ser o dominante das terras dos índios.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Na parte em que a moça se arrisca para pegar os presentes que caíram no buraco, porque o índio não teve coragem de descer para pegar e ela deve, para não chegar lá de mais vazias.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, um homem reclamou com o padre pelo fato de Dom Brás ter dado o castigo para seu filho, por sua vez Dom Brás achou ruim porque o homem fazia coisas horríveis e o padre não falou nada.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Que eles se vestiam como os portugueses e se vestiam como eles.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os brancos: homens fortes com armas de fogo. Portugueses, dominavam as terras. Os índios: fracos e com flechas. Dominados pelos brancos e se revoltaram contra eles.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres portuguesas.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não respondeu.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Davidão era o amigo do Thiago, que ajudou Ana logo quando ela chegou na Vilha.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, porque se não existissem não teriam feito o filme.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Serra da Cantareira.

ALUNO(A): DANIEL SOUZA

Representações Prévias dos Alunos

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representa a invasão dos portugueses e o domínio sobre os índios.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os portugueses bem vestidos e armados com armas de fogo, atacando os índios, e os índios sem roupas, armados com arco e flecha defendendo sua tribo.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os portugueses eram muito ambiciosos, só queriam ouro e domínio de terras, escravizando os índios. Os índios vivam sua cultura, que era de caçar e viver na natureza.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Uma vila dominada por portugueses, que impunha o domínio sobre os índios da região.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás. Por ser o dominante das terras dos índios.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

O começo pela natureza, muito bonita.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim. Por domínio que o padre queria, e o Don Brás era o dominante.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Que ele se vestia como os portugueses e vivia com eles.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os portugueses eram os dominadores de terras. E os índios eram dominados e se revoltaram com a morte de um índio.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres portuguesas.

Terceiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

ALUNO(A): DIANE SILVA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Se refere ao descobrimento do Brasil, a exploração das nossas riquezas, a D. Pedro I declarando a independência, a história do Brasil.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Os colonizadores.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Foram pessoas importantes eu acho.

Primeiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim. Tinham os religiosos radicais, os que não eram radicais e o conflito entre brancos e índios.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Que ele é índio mas serve como branco e é tratado como branco, que ele se adaptou a cultura.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Bandeirantes, índios, jesuítas.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não respondeu.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Não respondeu.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Não exatamente os mesmos. Eram situações daquela época.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Bandeirante. Montanhas Sabara do Sul.

ALUNO(A): DÁRIO POLLON

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Se refere a chegada dos portugueses no Brasil e toda a evolução.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Não tenho a menor idéia de quem seja a pessoa homenageada. Mas parece um capataz de fazenda, da época dos escravos, por causa das roupas.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Foram pessoas importantes no cenário brasileiro, mas quais seus feitos eu não tenho a menor idéia.

Primeiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Segundo Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Terceiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

ALUNO(A): ERICK TEIXEIRA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

O texto se refere a história do Brasil, falando de quem participou e de seus acontecimentos.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Esta estátua homenageia Borba Gato, porque ele foi um bandeirante.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Porque foram grandes bandeirantes que abriram caminho, e em homenagem a eles, colocaram seus nomes em rodovias.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representam a chegada dos portugueses e mostram eles batalhando com os índios em busca de terras.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os bandeirantes, que estão lutando contra os índios, que era para conquistar as terras deles.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os portugueses como superiores e os índios como pessoas humilhadas e obedientes a ordens.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Um lugar com muito verde, uma vila com muito da natureza. Diferente de hoje.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Bento Coutinho, porque como queria conquistar terras, maltratava os índios para mostrar respeito e mostrar também poder.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A guerra entre os portugueses e os índios, porque mostra a luta por terras naquela época.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, havia, alguns paulistas menos violentos contra os índios.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Se trata de um indígena, que julga sua raça inferior aos portugueses.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Indígena e branco; Índios e Bandeirantes, onde os índios eram escravizados pelos Bandeirantes que queriam suas terras e os maltratavam muito.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

Lagoa Serena era defendida por Dom Brás.

Terceiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

ALUNO(A): EDUARDO ZANUTO

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

O texto se refere a D. Pedro e seu “percurso” de povoamento no Brasil.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Não sabendo a identidade do homenagiado, a estatua me levanta a hipótese de um camponês ou provavelmente um capataz.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Provavelmente estes nomes estão relacionados a revoluções e manifestações que mudaram a história do país ou até mesmo a um pequeno ato que não mudou imediatamente mas com o tempo as pessoas foram se conscientizando.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

As cenas iniciais representam a sensação de superioridade dos portugueses, onde eles chegam matando e aprisionando índios como se fosse uma caça, escravizando-os.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Eram portugueses, estavam sujos e mataram e escravizaram índios, que eram a verdadeira riqueza para eles.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Se achavam superiores aos índios, eram muito religiosos, ambicionistas.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Não respondeu.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás, por sua característica ambicionista, rude, escravista.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

No riacho em que Tiago acha a pista de ouro, porque o riacho fica amarelado, representando a pedra.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Não, os conflitos se davam somente entre indígenas e paulistas.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

A frase trata de um indígena que julga sua raça inferior aos portugueses.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Índios e Bandeirantes, onde os índios se julgavam inferiores aos portugueses que os colonizam, porém, atacam quando acham necessário e se unem.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

Lagoa Serena foi defendida por Dom Brás.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

A Guerra de Canudos. Participaram bandeirantes, colonos e índios.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Davidão era o homem que gostava da mulher que foi agarrada por um soldado no início da série.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim já que retrata uma história verídica.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Tiago ficou parecido com D. Brás.

ALUNO(A): FERNANDA SOUZA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Fala dos portugueses que saíram de seu país e vieram para o Brasil, domando os índios, explorando minérios, tornando-se “donos” de um lugar desconhecido. E depois de anos, veio a Independência, onde D. Pedro deu seu grito de Independência ou Morte, fazendo com que o Brasil deixe de ser uma colônia e não dependa mais de Portugal.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Não sei... me lembra bandeirantes, imigrantes, ou algo do gênero.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Não sei o porque exatamente, mas os nomes me lembram os BANDEIRANTES. E acho que há as homenagens em São Paulo, pelo fato de ter sido uma cidade importante, como se fosse o “centro”, onde as coisas aconteciam...

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representa o momento da chegada dos portugueses até os índios, de depois eles atacando os índios e os dominando.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Índios e portugueses. Os índios brincavam (crianças), se pintavam (adultos), quando os portugueses chegaram, eles atacaram os índios, os dominando, para fazê-los de escravos e explorar o lugar.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os índios estavam em seu cotidiano, normalmente. Os portugueses tem o caráter mau, de superioridade, autoridade...

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

A vila era só a mata, com uma pequena praça com igreja.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O Tiago, porque ele procurava ouro, buscava a evolução da vila.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

O ataque dos portugueses para com os índios, que foi violento, maldoso. A chegada dos portugueses, mostrando a diferença e curiosidade dos índios.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, pois eles “disputavam” poder, um queria ter mais poder que o outro, mesmo na igreja, isso também acontecia.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Significa que tratam Aimbé, que é um índio, como branco, se “igualando” aos bandeirantes. Isso deve ter ocorrido, talvez pelo fato de ele (o índio) ter ajudado os brancos ou então por ele conviver muito tempo com eles.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

A igreja: padres; os índios; portugueses: homens, mulheres, bandeirantes. Cada um tinha seu lugar, sem se misturar.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres presentes na casa, a defendeu. E depois de um tempo, quando os índios dominaram o local, Dom Brás chegou com mais homens para ajudar. As mulheres cuidavam da casa e os homens iam à luta (exceto neste caso), onde as mulheres tiveram que lutar.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não respondeu.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Era judeu, que depois virou cristão.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, pelo menos a maioria deles, pois relata o que aconteceu na História do Brasil com relação aos bandeirantes e conflitos com os índios.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Pareceu com um bandeirante (lembrou também um “mosqueteiro”).

ALUNO(A): FLÁVIA GOMES

Representações Prévias dos Alunos

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Primeiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Havia conflitos entre os moradores de São Paulo. Como exemplo pode-se citar a briga de Dom Brás com “Tarcísio Meira”, em que o segundo reclamava da construção da

torre feita pelo filho de D. Brás, com isso envolveu-se vários outros fatores na briga, como a excomunhão de D. Brás e a incompetência de “Tarcísio”.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

As frases significam o tratamento diferenciado a um índio, tratavam-o como branco, pelo seu modo de agir, vestir e falar.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

São representados os grupos indígenas e os grupos paulistas. Em que os paulistas tinham maior importância e dominavam os indígenas.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

A família defendeu Lagoa Serena, eram mulheres e apenas um homem, todos brancos dentro da casa. Após um tempo, chegaram mais homens a cavalo que ajudaram e mataram os índios.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Sim, o conflito de posse de terra, no qual participaram os bandeirantes.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Davidão era um amigo de Tiago, fazia parte de seu exército. Ajudou D. Ana e ficou preso com ela.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, foi uma série inspirada em um fato real, logo os personagens são reais.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Tiago ficou parecido com seu pai, Dom Brás. As montanhas da Serra da Cantareira.

ALUNO(A): FLÁVIA QUEIROZ

Representações Prévias dos Alunos

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

As cenas iniciais da série representa um “grande” conflito entre índios e homens brancos. É uma luta sangrenta, muito fria e triste.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os homens brancos estavam de “tocaia” observando qual seria a melhor hora para atacar alguns índios estavam fazendo um ritual de pintar a cara, etc. Outros índios inclusive crianças estavam no rio brincando.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os homens branco era frios e maldosos, só queriam o seu bem-estar, riqueza e território. Os índios só queriam fica na sua tribo tendo sua “vida normal”.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Era muito pequena, parecida com uma chácara, a população que havia era pouca, ou seja, viviam as pessoas da corte e os índios “escravos”.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O chefe do ataque D. Brás, porque ele que comandou o conflito entre os índios.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A que a Beatriz leva 2 dias para chegar na Vila de São Paulo, porque por exemplo hoje nos levamos 1 hora.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, um homem reclamou com o padre pelo fato de D. Brás ter dado o castigo para seu filho. Por sua vez D. Brás achou ruim e o padre não falava nada.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Aimbé era como se fosse branco, da família.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Branco: pessoas fortes e valentes. Índios: pessoas “fracas” e que lutam por aquilo que acham que é certo.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

Mulheres paulistanas e apenas 2 homens. Duas mulheres com armas (estão orando). Outras pegaram paus.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Um conflito pela posse de terra.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Davidão era um homem bom, amigo de Tiago e amigo de Dona Ana.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, é uma história que os livros conta e ele adaptaram em uma série.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Ficou parecido com seu pai D. Brás, a Serra da Cantareira.

ALUNO(A): GUSTAVO CABRERA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Sendo que os portugueses vieram para o Brasil para explorarem do país o ouro e os minerais dos índios que depois encaminha para independência e segundo para a escravatura.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Bandeirantes. Não sei o porque.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Oscar Freire. [Nome da Escola, excluído para evitar a quebra do compromisso estabelecido]. E muitas outras que existem por São Paulo. Agora se referindo a essas rodovias eu não conseguiria dizer qual foi a homenagem.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Os bandeirantes chegaram para retirar os índios.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os índios simples, humildes e queriam defender suas terras. Os bandeirantes nervosos, malmorados e bravos.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Que os portugueses são agressivos e o índios.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

A vila São Paulo era cheia de arvores no meio do mato. Onde tinha índios que serviam os Bandeirantes.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O personagem de Dom Brás.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Quando os bandeirantes com os seus navios chegaram para dominar as terras dos índios e mata-los. Extraindo ouro das terras e servindo os índios como escravo.

Segundo Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Conflito de posses de terras.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Era um baixinho de chapéu, que entrou com um medico.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Existiram.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Serra da Cantareira.

ALUNO(A): GUSTAVA SANTOS

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Ao meu entendimento este texto retrata todo o desenvolvimento, “todos” os períodos e momentos que o Brasil passou desde quando os índios eram os únicos habitantes, à Independência e a industrialização nos dias de hoje.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Esta estátua me lembra, pelas vestes, um garimpeiro ou talvez um camponês. Mas ao certo não sei quem é, pois nunca a vi.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Alguns foram presidentes, outros pessoas que fizeram algum tipo de Revolução, ou por algum intermédio se tornaram importantes por algum feito, na qual, marcou algum momento na nossa história.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representa a colonização, a forma como eles chegaram dominando os índios.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os índios estavam fazendo seus afazeres, quando os portugueses os atacaram. O que pode justificar é a vontade de dominação.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Índios: semi-nus; pintados; calmos, quando necessário lutavam. Portugueses: muito brutos, vestidos com os trajes da época. Mulheres: muito conservadoras, tinham uma visão muito diferente das terras (Brasil).

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Um verdadeiro sertão, terra, mato, casas bem simples.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás, pois era o mais bruto.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A cena que os bandeirantes atacaram os índios.

Segundo Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não respondeu.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Era amigo Tiago.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Acho que existiram, mas de um jeito totalmente diferente.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Com o Dom Brás. A Serra do Mar.

ALUNO(A): GABRIEL PERES

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

O texto se refere ao homem e a influência dele no meio onde vive.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Já vi a imagem abaixo mas não me recordo a quem se refere, mas me parece um caçador.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Não sei quem foram nem o que fizeram.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Os portugueses queriam tomar as aldeias dos índios. As mortes, a guerra e toda briga entre índios e portugueses.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Portugueses: armados, vestem armaduras, são barbudos, cabeludos e sujos. Índios: pelados, limpos, alguns armados, sem barba.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Portugueses: agressivos e não ligam pra ninguém. Índios: calmos, só eram agressivos se necessário.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Pequena, poucas construções com muitas árvores.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O soldado que beliscou a bundinha da mulher de chapéu.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A chegada da noivas, pois era tudo diferente de onde elas vieram.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Havia conflitos sim, pois alguns paulistas menos violentos com os índios.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Significa que ele não deve ser tratado assim pois ele é caboclo.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Indígena e branca. Brancos: dominantes. Indígenas: trabalhadores escravos.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

Mulheres trabalhavam em casa e os homens nos outros trabalhos.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não respondeu.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Não respondeu.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, pois a mini série conta uma história real.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Montanhas: Serra do Mar.

ALUNO(A): ISABELA RIBEIRO

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Se refere a Independência do Brasil, no momento em que D. Pedro I grita. Na verdade, fala da história do Brasil, desde do começo, até os dias de hoje.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

O Borbagato, porque; eu não faço a mínima idéia.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras

referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Eles devem ter feito parte de um momento importante na história do Brasil, como a Independência, a República, ou até mesmo a época da Ditadura.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representam uma guerra entre os índios e os bandeirantes e sua chegada a vila de São Paulo e a tentativa de dominar a vila matando índios e os escravizando.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Tinha índios que moravam na sua tribo, tinham portugueses que chegaram a Vila de São Paulo para dominar, tinham mulheres que chegam de branco por estar de casamento marcado, tinham índios que ficaram escravizados pelos portugueses.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Alguns dos personagens eram ambisiosos por riquezas, aparência e dominação da terra.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Que era uma vila cheia de índios, parecia muito com Pantanal, cheia de mato, verde, animais, entre outros.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás por ser um homem rude, cheio de ambições, só pensava em dominar e escravizar os índios.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Da batalha entre índios e bandeirantes, porque os bandeirantes foram rudes, violento entre outros...

Segundo Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Sim existe. No me lembro quais foram os conflitos.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

A relação entre eles e que eles eram judeus e viraram cristão. Davidão era um judeu.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, retrata a vida e o cotidiano sobre a história do Brasil.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Thiago ficou parecido com os bandeirantes e a montanha do fundo era de Sabarabusu.

ALUNO(A): JULIANA SANTOS

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

A independência e a Proclamação da República; por está falando de índios e espadas ao alto.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

O Borba Gato é não sei porque, mas lembra os caras da Proclamação da República.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Já ouvi falar sobre o nome deles, mas não me lembro o que eles fizeram; sei que fizeram algo muito importante para o Brasil.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

A invasão dos brancos ou portugueses matando uma tribo de índios. Pensar sobre a morte.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os personagens são os bandeirantes e a tribo de índios. Os bandeirantes chegaram matando a tribo de índios e os índios tentando se defender mais a maioria dos índios morreram.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Que eles eram rudes, grossos.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Parecia com a roça, uma cidade pequena no meio do mato e terra.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás porque ele parecia ser o chefe dos bandeirantes.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A dificuldade que as pessoas levaram para subir a serra de Santos.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, porque os brancos um queria mais poder que o outro, o Dom Brás e o outro homem porque ele estava mandando expulsar o Dom Brás da igreja.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Que eles tratam Aimbé como branco, mas ele é índio.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os índios, os brancos, os bandeirantes, os índios que trabalhavam para os brancos, os jesuítas. Que eles eram separados.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres da casa, e o Dom Brás quando ele chegou. As mulheres trabalhavam na casa e os homens iam lutar.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Sim, não me lembro quais os conflitos.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Era um antigo judeu que virou cristão como a Dona Ana.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Acho que sim, porque aconteceu.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

As montanhas de Sabarabuçu, e Tiago ficou parecido com os bandeirantes.

ALUNO(A): JÉSSICA FRANÇA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

A “hora” da independência e de Dom Pedro, não só a “hora” mesmo até antes: Quando eles chegaram até o momento do grito. Enfim a história “completa” do Brasil.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Não tenho certeza, mas ou é um imigrante aí homenageia a imigração; se for um colonizador ou alguém dos cafezais. Alguma coisa do tipo.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Conheço alguns, não sei direito, mas foram importantes em algo para o Brasil. Como a rodovia dos imigrantes que foi onde eles iam. Participaram e contribuíram significativamente. Pois é onde a população passa sempre e pode ver a história.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Que o Brasil teve muita mata, animais e índios. Eles chegaram achando que já eram donos do lugar e podiam mandar nas pessoas.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

As crianças, índios, estão brincando e os adultos fazendo coisas do dia-a-dia, uma índia percebe a movimentação dos portugueses e vai avisar a tribo, mas não chegou a tempo. Eles eram aliados de uma tribo e foram atacar a outra.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os índios eram comuns, só lutavam quando era necessário. Já os portugueses, a maioria, eram gananciosos. Tinham aqueles que queriam ajudar os índios e outros que estavam lá por interesses pessoais.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Uma pequena cidade rodeada de mata, onde nela moravam só alguns portugueses e índios escravos.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O Tiago, pois ele se interessa não só por matar e sim para um “crescimento” do lugar, usando o ouro.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

As matas, os animais, afinal nem parece São Paulo.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, o poder dos ricos, e os com maior influência em cima dos não tão ricos ou com menor influência.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Que tratam o Aimbé como um branco normal. A questão que os índios trabalham para os brancos.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os brancos com poder, os índios da tribo, os índios trabalhadores e os padres. Há uma “pirâmide” onde um é melhor que o outro e ficam separados.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres e Dom Brás com seus “seguidores”. As mulheres cuidavam da casa e os homens iam lutar.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não respondeu.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Não sei. Eles queriam tipo uma liberdade, uma sociedade melhor.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Se todos não existiram, pelo menos alguns. Pois ela mostra a história de São Paulo e do Brasil.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Ele ficou mesmo parecido com um mosqueteiro, mas lembra um bandeiante como o Dom Brás. As montanhas da Serra do Mar.

ALUNO(A): JÉSSICA MOURA

Representações Prévias dos Alunos

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representam como os brancos chegavam nas terras dos índios, chegavam completamente mandando e explorando tudo, pois lá possuía ouro, então os homens vinham para roubar e os índios não podiam fazer nada. Eles não tinham uma certa defesa.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os índios estão em suas terras, tomando banho em um rio, num momento de lazer, de repente chegam homens brancos atirando. A justificativa é a de que os homens querem explorar o lugar por causa do ouro.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Um caráter forte e violento, os índios são maltratados por coisas que o homem deseja, sendo eles inocentes e os homens ruins.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Seria difícil imaginar, mas acredito que seria lindo se São Paulo fosse assim, mas, não com lutas, pois, o lugar é bonito e talvez por isso chamou a atenção dos homens brancos para a exploração de tudo.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Bento Coutinho, pois era muito severo com os índios, um dos quais castigava mesmo os índios.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A Baixada Santista, pois, era uma das paisagens mais lindas, só que com um problema, chamava muito a atenção dos que queriam explorar o local dos índios.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, principalmente para com os indígenas, os bandeirante matavam os índios e acabava gerando muitos conflitos por causa de determinada área, por territórios que possuíam ouro que certamente pertenciam aos índios.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Tratavam o índio como se fosse um branco, porque ele mandava em todos era “o cara”.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Grupo dos bandeirantes: imagem dos que tomam posse das terras indígenas e geram conflitos. Grupo indígenas: imagem de revolta, pois, lutam por suas terras e por sua gente.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

Mulheres brancas e alguns homens que também estavam na hora do conflito.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Brasil foi colônia de Portugal.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Era o amigo de Thiago, Dona Ana queria ir embora e o amigo de Thiago também.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Historicamente existiram, porque, os bandeirantes realmente invadiram a terra dos índios pela posse do ouro e atualmente os homens dominam o ouro, o que os levam para a perdição, ambição.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Serra da Cantareira que destacava a Muralha que servia como uma visão para os bandeirantes, uma “atração”.

ALUNO(A): JÉSSICA OLIVEIRA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Se refere as intenções de Portugal aqui no Brasil; da independência e dos sonhos para o futuro.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Me lembra um garimpeiro, que vai pra luta, pois esta com sua arma na mão.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Fernão: algo me diz que ele já foi pra guerra. Anhangüera: padre???? Raposo Tavares: cafeicultur.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

A maneira como eles chegavam ao Brasil. Que eles não tinham respeito nenhum pelos índios.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Índios e bandeirantes lutando pela terra. Nada justifica a ação dos bandeirantes.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Dom e Beto: ruins. Thiago, Beatriz, Ana: bons.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Simples e rural.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Bráz. Bento Coutinho.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

O modo como eles tiraram a terra dos índios.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Não notei.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Pois quem é mistura de branco com índio não é considerado branco.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Índios: Apimorá. Bandeirantes: Bento.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres. Elas cuidavam da casa, os homens iam pro sertão.

Terceiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

ALUNO(A): KARLA SILVA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Se refere aos portugueses e a sua vinda ao Brasil. Fala da colonização e após da Independência, de como o país foi evoluindo e etc.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Talvez seja um imigrante.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Me lembra imigrantes. Há tantas homenagens à eles pois fizeram parte da história do Brasil, fazendo mudanças, melhoras, ajudando o país a crescer.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

A invasão dos Bandeirantes no Brasil.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os personagens são os Bandeirantes e os índios. Os Bandeirantes estão invadindo o território dos índios, matando, etc. eles querem colonizar essa terra.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Eles são rudes, “sangue frio”, ambiciosos.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Uma vila pobre, do interior, sem recurso nenhum.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás, pelas imagens e estátuas que eu já vi, é o mais parecido.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Foi no começo onde os Bandeirantes chegaram matando os índios sem “explicação” na visão dos índios.

Segundo Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não respondeu.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Era um dos judeus, que virou cristão.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, a maioria deles pois se justifica nos dias de hoje.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Ficou parecido com um bandeirante.

ALUNO(A): LAMIA EIRAS

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Refere-se a história do Brasil, quando os Portugueses chegaram, domam os índios e vai descrevendo até que chega na independência a escravidão, a chegada do desenvolvimento do Brasil.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Me parece um bandeirante, um dos homens que abriram matas, foram explorando terras.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Creio que são os Bandeirantes “desbravadores”, mas não tenho certeza, porém Fernão dias e Anhangüera são nomes bem conhecidos e creio que foram muito importantes.

Primeiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Segundo Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Terceiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

ALUNO(A): LEONARDO ROCHA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Se refere a escravatura, que houve contra os índios com a vinda dos Portugueses, exploram os índios para roubar ou extrair ouros entre outros.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Acredito que é Bandeirante.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Exemplo: [Nome da Escola, excluído para evitar a quebra do compromisso estabelecido], que foi um grande Professor.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Quando eles chegaram, quando os Bandeirantes, chegam para retirar os índios.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

O índios e os Bandeirantes. Os índios simples.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os Bandeirantes eram nervosos, por que eles matarão os índios, e os índios estão na deles.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Imagino apenas mata, um tempo antigo, muitas arvores, águas, índios sem roupas.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Bento Coutinho porque ele manda bater e matar os índios. O Dom Brás.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Quando os Bandeirantes chegou para tomar as terras dos índios, que houve muitas mortes; Porque é triste ver os índios sem culpa morrendo.

Segundo Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

Terceiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

ALUNO(A): LEONARDO SILVA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Se refere a exploração dos portugueses à nossas terras.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Aparenta ser um camponês ou fazendeiro armado (já vi esta imagem desta estátua, mas não me recordo a que ela significa ou a quem homenageia).

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Pelo fato dessas homenagens a essas pessoas, com certeza foram pessoas importantes, mas não sei suas origem, porque esta homenagem...

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

A cena inicial, foi a invasão das terras, o inicio da guerra entre portugueses e índios.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os personagens da cena, são portugueses, e índios; nas cenas tem um pai, comandante no grupo, de dois outros personagens; outras duas mulheres.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Dom Brás: o chefe de tropas, durão. Beatriz: noiva, e insegura, vários acontecimentos.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Ainda uma cidade recém-descoberta, com matas como a mata atlântica, com população indígena residente.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Com o comandante Dom Brás, por ser o chefe da tropa.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A cena que um índio levou um tiro na nuca.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Conflito entre o bispo, e o padre com o comandante Dom Brás, por os padres passar o catolicismo aos índios, e Dom Brás escravizá-los.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Pois eles diferenciavam brancos, e negros como eles chamavam os índios. Para eles os brancos eram os melhores.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os grupos culturais representados são dos índios, e os bandeirantes.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres eram as chefes de suas casa, eram as matriarcas. Como Beatriz, e etc.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

A luta pela posse do Pau-Brasil, e de índios e nativos. Informação que lembrei na 4ª série.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Foi quem ajudou a tirar Tiago do buraco; Somente quando eles foram presos por ordem de Dom Geronimo.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, se não existisse nenhum personagem , não teria uma história tão grande como essa. A maioria deles pois se justifica nos dias de hoje.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Com Dom Brás: Serra da Cantareira...

ALUNO(A): MÉRCIA KEUNICKE

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Se refere aos colonizadores (homens brancos), que controla os índios, enriquece com o ouro, agricultura e povoa o Brasil, faz dele independente. E daí não para mais, vai evoluindo, crescendo economicamente e modificando o ambiente.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

A estátua parece de um bandeirante. Um homem que detinha algum poder na época colonial.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Fernão Dias, Raposo Tavares e Anhanguera eram bandeirantes, e abriram caminhos após o “descobrimento” do Brasil, por isso deram para as rodovias os nomes deles, que são os caminhos para entrar e sair de São Paulo.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representam os portugueses dominando os índios, invadindo a aldeia, guereando.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os índios surpreendidos tentavam se proteger. E os portugueses mataram alguns índios e prendem outros.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Dom Brás: chefe dos portugueses. Duas tribos de índios: uma que ajudava os portugueses, para defender seus interesses, e a outra que se protegia e era escravizada por eles. As portuguesas: que chegaram e imaginavam um Brasil diferente.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

A partir das imagens imagina-se a Vila como pequena simples, recém fundada, sem luxos.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O personagem de Dom Brás. Porque ele que era o chefe, que escravizava os índios, tinha uma tropa, estava a procura de ouro.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A imagem da menina (noiva do Thiago) chegando a Vila de São Paulo, e a decepção dela, que mantinha a falsa idéia que os portugueses tinham de uma cidade no Brasil.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Havia conflitos, de poder, de cultura.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Aimbé era sobrinho de Dom Brás, mas como era mestiço, não era tratado bem. O Bento precisava de seus favores, por isso tratou ele como “branco”.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os índios, que tinham suas crenças; os portugueses.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

A família de Dom Brás, as mulheres. Os índios faziam alguns serviços, e as mulheres faziam o trabalho da casa.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não respondeu.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

O ponto em comum era que os dois eram novos cristãos (judeus que se tornaram cristãos).

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Os personagens não, mas o que eles representavam, bandeirantes, índios, etc.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Ficou parecido com os bandeirantes. Montanha Sabarabussul.

ALUNO(A): PAULO LEANDRO

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

De exploração dos portugueses aos índios (e as riquezas do Brasil), o expansionismo territorial de Portugal e o efeito que causou no Brasil após a Independência do Brasil.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Não faço idéia de quem seja.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Foram pessoas importantes na história do Brasil, para que ele chegue ao que é hoje.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representam a colonização, a forma bruta com os portugueses investiam contra os índios para fazê-los escravos.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Índios, pele vermelha, pelados e com armas antiquadas. Estavam defendendo sua vila dos ataques. Bandeirantes com forte armamento atacando-os para controlar a terra.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Índios: com nada, guerreiros. Bandeirantes: pessoas brutas, sem piedade... praticamente mercenários.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Bem simples, com mato por todos os lados.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O pai do Thiago pelas características dele.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

O índio levando um tiro na cabeça, pelo fato de ter sido algo cruel, e para mim, sem necessidade.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, conflitos religiosos, e principalmente por causa dos “negros”.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Que o índio era passado a ser tratado com “gente” (ou da família) após ser convertido.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os brancos: com vestimenta e arma de fogo. Os negros/índios: viviam com poucas roupas, armas inferiores em força.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres e os bandeirantes defenderam a Lagoa Serena. As mulheres cuidavam da agricultura, trabalho de casa, enquanto os bandeirantes iam para o minério de ouro e a escravização de índios.

Terceiro Dia

O(A) aluno(a) faltou à aula.

ALUNO(A): PERLA ANDREOLI

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Eles se refere ao desenvolvimento do Brasil, desde a ocupação dos portugueses, a exploração do ouro em Minas Gerais, a Independência do Brasil, a época da Republica Café-com-Leite, ao que vemos hoje: usinas, arranha-céus, etc.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Borba Gato. Não sei, mas ele parece um bandeirante, pela roupa.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Não sei ao certo, mas acho que esses caras eram bandeirantes, que abriam caminhos, faziam rotas. E ao longo do tempo, esses caminhos foram transformados em rodovias, e por isso, foram homenageados.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

A chegada dos portugueses, em São Paulo e a conquista de índios como escravos.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os bandeirantes, os índios. Eles chegaram para conquistarem as terras e conseguirem escravos. Tratavam mal os índios por eles não serem brancos e cristãos.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os portugueses se sentiam melhores e superiores aos índios. Estes, sem entender muito o que estava acontecendo, se submetiam a eles.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Ela deveria ser calma, com muitas árvores, com poucos habitantes.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Bento Coutinho. Eles deviam ser frios e violentos, para demonstrar superioridade.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A imagem em que o bandeirante ajuda a índia trazendo seu filho para perto dela.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim. Parecia haver conflitos de portugueses e índios e de portugueses com os próprios portugueses, talvez por uma disputa de poder. Houve também uma discussão entre Dom Brás com os padres.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

O tratamento dos brancos (portugueses) era diferente com os índios. Alguns eram tratados bem (como brancos), e outros eram tratados mal.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os portugueses eram os brancos. Consideravam-se no controle por serem brancos e cristãos. Os índios eram tratados como escravos, chamados de negros.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres e um homem que estava na fazenda no momento do ataque. Todos lutaram armados e as mulheres ainda cuidavam dos ferimentos.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Talvez entre grupos de exploradores diferentes. Lutaram por minas. Mas não tenho certeza.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Não sei quem era ele. Mas, se não me engano, ele era judeu, assim como dona Ana, e se tornaram cristãos.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim. Pelo que já estudei, lembro-me desses nomes. Mas acredito que muito do que foi colocado na série foi apenas ficção.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

O Tiago não me lembrou ninguém. Acredito que seja a Serra do Mar, ou a cidade de São Paulo.

ALUNO(A): RENATA MOURA

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

Se refere a chegada dos Portugueses ao Brasil, da extração e exploração das jazidas, a chegada da família real ao Brasil. A independência declarada por D. Pedro I. Na época do café das grandes plantações. E como todo o desenvolvimento do Brasil.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Esta estátua homenageia os bandeirantes. Porque eles começaram a explorar o interior do Brasil. Eles começaram por São Paulo rumo a explorar o Brasil matou índios, escravos, começaram a abrir caminhos.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Sim. Porque eles foram bandeirantes, pois em São Paulo temos homenagens deles porque foram os desbravadores, os grandes líderes da exploração das florestas no interior do Brasil.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

Representam os bandeirantes chegando na aldeia dos índios, para escravizá-los. O que levou a pensar nisso, foi de que eu já havia lido isso e sabia como acontecia.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Havia os bandeirantes vindo pela mata, os índios em seu cotidiano na aldeia. Os bandeirantes queriam invadir a aldeia para escravizar os índios.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Personagens com caráter de maldade, ambição. Já os índios de bondade, lealdade.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Uma vila de poucas pessoas, casas, o colégio.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

O personagem de D. Brás. Pelas roupas, armamentos.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A primeira cena, onde os bandeirantes estavam atacando os índios. Porque mostra como eles faziam para escravizar os índios, o modo de luta que eles travavam.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim. Porque eles queriam o poder, o que cada um queria mais poder do que o outro.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Significam que Bento o considerava como da família, sendo assim como branco e não como índio.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os índios, os brancos (bandeirantes e jesuítas). Eram grupos distintos de pensamentos opostos e a imagem do poder.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres da casa. A divisão do trabalho se dava que os índios trabalhavam na plantação de cana-de-açúcar e trabalhando na casa. As mulheres trabalhavam na casa e os homens lutavam.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Sim. A luta pelas minas de ouro. Os bandeirantes.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Ele é judeu. Sim, pois ela era judia e os dois tornaram-se novos cristãos.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim. Porque retrata os bandeirantes, como eles lutavam, os índios escravizados.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Com um bandeirante: as montanhas de Sabarabuçu.

ALUNO(A): VALDIR FREITAS

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

O texto refere-se ao período histórico do Brasil, desde o período colonial passando pelo momento de nossa independência até os dias atuais.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

O Borba Gato, um bandeirante que ajudou a desbravar a região.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Fernão Dias, Raposo Tavares, Anhangüera, são nomes de bandeirantes, desbravadores que construíram os caminhos que hoje conhecemos e como forma de homenagem, estradas foram batizadas com seus nomes.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

A chegada do povo português e a escravização dos índios.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

Os bandeirantes portugueses, com suas roupas de tecido, armados com pólvora e espadas. Do outro lado os índios, nus, com arco e flecha, vivendo no mato, em ocas.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

Os portugueses: a maioria perversos, porém nem todos. Índios: nem todos eram bons, algumas tribos faziam acordo com os brancos para derrotar tribos rivais.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Poucas construções, num espaço selvagem, de aspecto sujo, índios pelas ruas, crianças, animais, etc.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Dom Brás, pela sua postura agressiva e sua gana de conquistar e pilhar bens.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

A chegada da noiva do personagem “Tiago”, pois ela destoa de todo o resto, de tudo o que aparece ao seu redor.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim, o confronto entre os moradores ocorria por causas religiosas e divergências quanto ao comportamento das mesmas.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Aimbé era bem tratado por Bento, ele o tratava com respeito, mesmo que por interesse.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Os bandeirantes, os índios, os mestiços. Os bandeirantes são donos de terras, poderosos. Os índios são equivalentes aos escravos. E os mestiços caminhavam entre os dois níveis.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

As mulheres, e posteriormente os bandeirantes de D. Brás. As mulheres plantavam e colhiam, auxiliadas por algumas índias, pois o homem estava no sertão.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não me recordo muito bem mas creio que a guerra fictícia pode ser relacionada com a disputa pelas minas gerais, por exemplo.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

O homem que salvou Thiago, e também pertencia aos chamados “cristãos novos”, era judeu.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Creio que muitos sim, não os ditos nomes, mas as estórias certamente são verídicas, como a guerra pelo ouro etc.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Me pareceu uma espécie de mosqueteiro, levando em conta a vestimenta, se não me engano as montanhas ao fundo são a Serra do Mar.

ALUNO(A): WALDIR FELIPE

Representações Prévias dos Alunos

1 - Leia o texto abaixo. A que e a quem se refere?

A vinda dos portugueses ao Brasil, aos bandeirantes, à independência do Brasil, da época em que o Brasil foi um grande produtor de café e exploração do ouro em Minas Gerais.

2 – Quem esta estátua homenageia? Por que?

Borba Gato. Foi um importante bandeirante.

3 – Você já viu, espalhadas pela cidade, placas com os dizeres “Rodovia Fernão Dias”, “Rodovia Raposo Tavares”, “Rodovia Anhangüera”, além de outras referências, como nomes de ruas e escolas. Você sabe quem foram essas pessoas e por que em São Paulo há tantas homenagens a elas?

Foram bandeirantes. Foi a rota que cada um fez quando foram “descobrir” o que tinha no interior do Estado de São Paulo. Foram pessoas importantes para o desenvolvimento de São Paulo e do Brasil.

Primeiro Dia

1 – O que as cenas iniciais da série representam? O que o levou a pensar nessa representação?

A chegada dos portugueses em São Paulo. O fato de haver muitos índios e somente os portugueses usarem trajes diferentes. Busca por escravos. Ver os índios sendo aprisionados.

2 – Descreva os personagens da cena. O que eles estão fazendo? Algo justifica seus atos?

São os bandeirantes. Estão buscando índios para trabalhar para eles. Eles necessitavam de mão-de-obra.

3 – Como você descreve o caráter dos personagens?

São personagens que agem em benefício de si próprio, não se importando com o próximo. E os índios obedecem tudo que lhes é dito.

4 – Descreva como você imagina a Vila de São Paulo, a partir das imagens da série.

Uma vila calma e pouco habitada.

5 – Qual é o personagem que mais se assemelha à imagem que você tem dos bandeirantes? Por que?

Os que estavam trajados de forma diferente. As atitudes deles são totalmente diferente da dos índios e portugueses.

6 – Quais imagens/trechos mais lhe chamaram a atenção? Por que?

Trechos de agressão aos índios. O uso de violência quando podia ser usada a conversa no lugar da agressão.

Segundo Dia

1 – Você notou se havia conflitos entre os moradores de São Paulo? Se sua resposta for afirmativa, quais eram e porquê. Se for negativa, justifique sua opção.

Sim. Índios contra portugueses. Foram causados pela ação dos portugueses que queriam impor seus costumes sobre os índios.

2 – “Aimbé, sobrinho!”. “Bento trata Aimbé como branco!”. O que significam essas frases? A qual questão elas remetem?

Índio. Questão da discriminação por pertencer a uma raça.

3 – Que grupos culturais são representados? Qual é a imagem de cada um desses grupos?

Portugueses: agressivos, gananciosos e dominadores. Índios: revoltosos, aceitavam as imposições portuguesas, porém se revoltaram quando um cacique foi morto.

4 – Quem defendeu Lagoa Serena? Como se dava a divisão do trabalho em Lagoa Serena?

Os habitantes que estavam na casa no momento em que houve a invasão. Mulheres ficavam em casa e os homens iam para o sertão.

Terceiro Dia

1 – Você relaciona a guerra pela posse do ouro a algum conflito da História colonial? A qual? Quais foram os participantes?

Não, mas deve ter ocorrido algum conflito desse tipo.

2 – Quem era Davidão? Havia algum ponto em comum com Dona Ana?

Quem encontrou uma personagem jogado no chão. Sim, traíram a pessoa com quem eram casados.

3 – Você acha que os personagens da série existiram? Por que?

Sim, a situação exposta é adequada à existência das personagens na vida real.

4 – Com quem Tiago ficou parecido no final? Que montanhas foram retratadas ao fundo, na cena final dele com Beatriz?

Mata Atlântica.

ANEXO 5

ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE HISTÓRIA

1 – Nome completo.

Eduardo Silva.

2 – Idade.

46 anos.

3 – Formação (escolas, graduação e pós-graduação).

Rede pública (ensino médio), História na PUC de São Paulo e Mestrado em Sociologia, na Unesp.

4 – Estuda atualmente?

Atualmente não.

5 – Onde trabalha?

Trabalho nesta Escola.

6 – Tempo de magistério. Na rede e em outras. E nesta Escola?

Quinze anos. Nesta Escola 13 anos.

7 – Na sua opinião, quais são os motivos do bom desempenho dos alunos desta Escola no Enem e no ranking das escolas públicas da capital que mais aprovam alunos na Fuvest? Entre os elementos escolhidos, qual tem maior relevância?

O motivo porque a Escola vai bem no Enem é o trabalho contínuo dos professores. Temos uma base de professores efetivos, com um trabalho consolidado na Escola. Isso favorece muito o aluno. Mesmo na prática, no dia a dia, esses professores antigos, eles são, digamos assim, um “norte” da escola. Porque tem muito professor que entra e sai, com poucas aulas, que está apenas completando sua jornada. Eles não têm muito tempo para a escola. Acho fundamental o professor ter vínculo com a escola. Esse vínculo é conhecer a história da escola, os alunos, gostar da escola, isso ajuda muito no processo todo. E essa Escola tem esse fator. Como todas as escolas que têm um corpo efetivo que trabalha unido, o que favorece muito.

8 – A origem dos alunos, o fato de muitos procurarem a escola por sua fama tem importância? Por que?

Eles não são do bairro, não são locais. São de fora. Procuram a escola por dois fatores: porque hoje, na burocracia administrativa, primeiro ano eles são direcionados para aqui. E também por causa da fama da escola, pois no lugar de origem deles não tem escolas boas. E a referência que eles têm, de outros alunos que já estudaram aqui é que a Escola tem aulas, professores bons. Então, eles vêm atrás disso: de aulas e de professores bons. Isso já é tradição da Escola, que está a 40 anos no bairro e é uma referência para a comunidade, para os alunos, para os pais. Então, muitos dos pais que estudaram aqui, colocam seus filhos aqui, acontece muito isso. “Ah, meu filho veio estudar aqui porque estudei aqui há dez anos atrás.” É importante que a Escola seja uma referência pedagógica. Então, eles confiam no trabalho do professor.

9 – Na sua opinião, quais são os elementos fundamentais na construção do conhecimento histórico pelos alunos? Por que?

Eu acho que, para eles construírem o conhecimento histórico, é difícil. Não é fácil. Eles não têm, ainda, muita maturidade para construir um conhecimento histórico próprio. Acho que a gente dá alguns elementos e o conhecimento histórico eles vão construindo ao longo da vida deles, se reconhecem como cidadãos. Porque o mais importante nesse processo, do conhecimento histórico, trabalho muito isso, é a consciência de ser cidadão. Isso já é uma consciência histórica. É claro que tem a questão teórica e a questão prática, do dia a dia, a postura, a aplicação dos trabalhos. Então, eles vão construindo o conhecimento deles, tem a questão do método de ensino. Mas acho difícil eles terem uma opinião própria. Eles estão formando, estão em processo de formação. Eles vão adquirir isso mais na faculdade, na vida. Muitos nem sabem o que é que é conhecimento histórico, entendeu?

10 – Como você vê o uso de imagens (fixas e em movimento) no ensino de História? O trabalho com elas exige algo diferente quando comparado a outras formas de ensinar a História a partir de documentos?

É fundamental o uso de imagens hoje. Não dá mais para você não trabalhar com imagens. É muito difícil no ensino. Antigamente a gente não trabalhava com imagens. Eu lembro, nas minhas aulas de História, que não tinha nenhum tipo de trabalho de imagem, era só texto, decorativo, decorar datas, fatos, personagens históricos. Hoje não se trabalha mais datas e fatos. Hoje você insere o aluno nesse processo da imagem. Localizar historicamente a imagem, a roupa, os costumes da época. Isso é uma coisa que mudou muito. A imagem vem dentro desse contexto de construir conhecimento através da imagem e essa analogia entre imagem e o fato histórico. Mudou muito o ensino de História. Não tem mais essa coisa decorativa. A gente não decora mais. Eles interpretam. Mas, é claro, você tem que dar uma base para eles.

11 – Para você, qual é a importância da História na vida das pessoas e da sociedade?

Os alunos do ensino médio tem uma noção de que é importante História, mas eles não conseguem ainda perceber isso na vida deles, como a História influencia no dia a dia.

Eles não têm noção. Eles não conseguem detectar a importância da História. Eles acham que é, meio assim: “não serve para nada, para que tem História, só serve para o professor fazer a gente decorar.” A gente vê muito isso, ainda hoje, principalmente quando ele chega no primeiro ano. Eu precisei assim, muito, doutrinar. Aí, depois, segundo, terceiro ano, já ficam mais livres, fruto do nosso trabalho aqui. Então é difícil ver a importância da História, mas eles têm uma noção de que a História é importante sim.

12 – Como o professor se insere nesse processo?

Você tem que despertar neles essa preocupação com o mundo atual, a reflexão sobre o passado, como influencia tudo que está acontecendo. História do Brasil, da política, da participação do povo nesse processo, é complicado mesmo. Mas é um trabalho cotidiano.

13 – Na sua opinião, o ensino da História precisa melhorar? Em que sentido?

Não sei se precisa melhorar. Acho que a História está hoje numa grande renovação pedagógica e didática. Até os anos 80 você tem um tipo de ensino de História. A partir dos anos 80 houve uma reformulação, uma mudança, mesmo na universidade, na postura, com a introdução desses novos pensamentos, de uma nova historiografia, que mudou completamente o parâmetro de História. Agora, a minha geração, ela pegou essa transição, de uma História factual para uma História mais interpretativa, reflexiva. Então mudou bastante, acho que houve uma renovação para melhor. E acho que hoje a História está inserida no cotidiano nosso, no dia a dia, no ensino. Eu vejo muito assim: os professores novos, que chegam para dar aula aqui, eles já estão muito ligados nesse novo processo. Para a gente já foi mais difícil, pois a gente teve que mudar todo o parâmetro, dos anos 80, para os anos 90. Foi muito complicado. Mas acho que hoje os professores novos já assimilaram essa mudança, de uma História factual para uma História mais interpretativa.

14 – Como você vê as medidas adotadas pelo governo do Estado neste ano com relação à História e ao ensino como um todo?

Estão fora da realidade, completamente fora da realidade. São grupos que pensam como se fosse uma coisa assim, automática. Para eles, assim, eles têm propostas interessantes, mas, fora da realidade do âmbito escolar. É uma História muito fora da realidade. Por exemplo, nessa nova proposta do governo, no caderno do professor eles pedem, como estratégia, usar lousa e giz numa aula. Não dá, né? Então, é assim: qual a estratégia que o professor tem? Lousa e giz. Assim. Século XXI. Ou: traga para a sala de aula pedras polidas. Como é que eu vou trazer pedras polidas se no meu universo eu não tenho como tirar pedras polidas de um museu e trazer para a escola? É fora da realidade, totalmente. É como se tivesse um mundo lá e outro aqui. Como é que eu vou trazer uma pedra polida para explicar Pré-História? Eu gostaria muito. Se eu pudesse levava meus alunos lá no museu. Aí sim, não vou trazer a pedra aqui, na minha sala de aula. Então, é um povo que pensa fora da realidade. Eles não sabem a realidade, que a escola só tem lousa e giz mesmo e acabou.

15 – Para você, o que foi mais marcante no período colonial brasileiro? Por que?

Olha, período colonial brasileiro eu nunca gostei muito, na verdade. Quando tive História eu não gostava do período colonial. Mas, a partir do momento que comecei a dar aula, a trabalhar, acho o período colonial interessante, é a formação do Brasil. Trouxe as questões da origem da nação, toda a formação está lá, no período colonial. Eu gosto muito do período colonial, da história das capitânicas hereditárias. É interessante porque repercute até hoje. Se você pegar, assim, Pirituba, São Bernardo do Campo, você vai ver que eram tudo capitânicas, sesmarias. É muito interessante esse processo histórico. Do período colonial o que eu mais gosto é isso. E da mineração gosto do Barroco mineiro, pernambucano, são interessantes.

16 – Qual é a sua visão sobre os bandeirantes?

17 – Quando alguém fala sobre os bandeirantes, alguma imagem surge em sua mente? Qual? (respondeu as duas juntas)

Olha, minha visão é como a de todo senso comum do brasileiro: a de que eles eram heróis, desbravadores, associava bandeirante com paulista. Depois, com essa nova Historiografia que surgiu, que mostrou, que está tentando mostrar que eles não foram heróis, ficou essa visão mais assim: eles não foram heróis, eles foram desbravadores, destruidores. Eu trabalho com o meu aluno assim: eles têm uma grande importância porque eles desbravaram o sertão, mas foram destruidores da cultura indígena, usaram violência com os índios. Mas é um fato marcante, é um fato que dá unidade a São Paulo e ao Brasil. Mas a custo da destruição. Mas acho os bandeirantes interessantes. Acho interessante desmistificar o bandeirante para o aluno, para ele ver esse contexto da formação do Brasil e de São Paulo. A imagem do herói se perpetua muito. Então, Rodovia Bandeirantes. Por que Rodovia Bandeirantes? Por que Rodovia Raposo Tavares? Então, tem que explicar para os alunos que foram pessoas importantes, ligadas à história de São Paulo, né. Mas tem um viés econômico e destruidor. É difícil fazer isso. Já está no senso comum esta idéia, já foi passada desde o século XIX, o século XX, de que os bandeirantes eram heróis. Então, na população está isso também. São Paulo tem esse ícone do bandeirismo. Uma vez eu fui para Mariana e começaram: “Ah! Foram vocês que chegaram aqui e descobriram o ouro”. Foi um papo muito interessante que eu tive lá. “Ah, você é paulista? Vocês que chegaram aqui.” Mas ela não gostava muito de paulista, não.

Entrevistador: Eles se viam como produto das bandeiras? (pergunta não prevista)

Mas eles são. Aquela população local, lá de Mariana, eles sabem muito bem História. Uma senhora, assim, uma vez me falou isso.

18 – Os fatos ocorridos no período colonial tem relação com a identidade nacional brasileira? Por que?

Tem sim, claro que tem. É a construção do Brasil. Mesmo que seja uma construção complicada ter uma referência histórica é importante. Desde a chegada dos portugueses até o processo administrativo, colonial, jesuítas, tudo têm importância.

19 – Na sua opinião, qual é a característica mais marcante do paulista? Por que?

Acho que o paulista é visto no Brasil como um desbravador. Tenho essa noção porque quando você vai para outro Estado eles vêem o paulista como rico, que trabalha muito. Então o paulista está associado com os bandeirantes e com o trabalho. Parece que a gente não tem lazer. É só trabalho, trabalho.

20 – Na sua opinião, os alunos assistirem em casa, de forma espontânea, a séries, minisséries, filmes e documentários sobre temas históricos contribui ou atrapalha seu aprendizado sobre a História? Por que?

É muito complicado isso. Por exemplo, na série JK é uma história, é uma série que todo mundo viu, por exemplo. Mas, historicamente, ela é tendenciosa. Então, você tem que trabalhar isso. Porque ali só aparece os grandes momentos do JK. Não aparece a crise política, o processo que ele sofreu. Então, assim, toda aquela crise que ele viveu não mostra. É uma minissérie dos vencidos, dos vencedores. Aliás, todas as minisséries da Globo, em História, elas têm essa tendência de exaltar o herói. Aí é complicado porque, mesmo, por exemplo, uma pessoa universitária que não tem formação histórica acredita em aquilo tudo que ela vê. E o JK é um mito, uma pessoa importante na História do Brasil, mas, como todo homem, teve os seus defeitos, políticos e pessoais.

Entrevistador: Então podemos dizer que, de certa forma, elas ajudam a alimentar o senso comum, essa idéia de herói? (pergunta não prevista)

Não. Acho que elas reforçam a construção do mito. Por exemplo, JK é a construção do mito. Agora, “A Muralha” é uma minissérie mais interessante. Acho muito legal. Apesar de que a gente reforça o mito do bandeirante e do paulista, mas ali é uma minissérie mais despolitizada. Ela foi feita mais com intenções, assim, é, artísticas. O JK, por exemplo, é uma minissérie politizada, para construir uma identidade do JK e do momento que o Brasil

estava vivendo, também. Então acho que a Globo, por exemplo, ela escolhe esses momentos históricos, assim, para colocar essas minisséries e reforçar um mito, você entendeu? Então, é uma. Ela trabalha muito bem isso. Mesmo na época do Tancredo, também, ela construiu o mito Tancredo, né. O poder da televisão, principalmente da Globo, ela constrói. E tem vários exemplos, né? Tancredo, Collor e assim por diante. Mas, agora, nossa função é que nem uma formiguinha. É desmistificar isso. O que é muito complicado. A gente luta contra isso. Mas a Globo é uma mídia muito poderosa.

ANEXO 6

ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE HISTÓRIA

1 – Nome completo.

Maria Todeschini.

2 – Idade.

44 nos.

3 – Formação (escolas, graduação e pós-graduação).

Formada pela PUC, fiz meu mestrado na USP, sobre o tema memória imigrante nos cemitérios de São Paulo, pensando como é que essa memória é vista, é delegada, é discutida ali dentro, a imagem que o próprio imigrante fazia de si mesmo, com quem ele conversava, quais eram as oposições ou confluências que eles tinham dentro desses espaços. Quero fazer doutorado, continuando com o tema, só que especificamente no Cemitério do Brás. Aí quero discutir não só o imigrante, mas o espaço do cemitério com a região. Ele é um dos mais antigos, de imigrantes mesmo e tem o fato de que eu morava ali perto. Ele é de 1890, 1893, então ele foi também criado para resolver o problema do inchaço do Cemitério da Consolação. Toda pessoa que morria tinha que ser transportada até lá. Então isso era complicado, você sair da Zona Leste para ser enterrado lá. Então eles passaram a fazer cemitérios mais localizados, de bairro.

4 – Estuda atualmente?

Não.

5 – Onde trabalha?

Nesta Escola e em um colégio particular.

6 – Tempo de magistério. Na rede e em outras. E nesta Escola?

Vinte anos de magistério e 6 anos nesta Escola. Já trabalhei com museu.

7 – Na sua opinião, quais são os motivos do bom desempenho dos alunos desta Escola no Enem e no ranking das escolas públicas da capital que mais aprovam alunos na Fuvest? Entre os elementos escolhidos, qual tem maior relevância?

Tem uma seleção de quem procura, que não é uma seleção nossa. É uma seleção natural. Tem gente de todo tipo, mas posso dizer que de cinco salas de terceiro ano tenho duas salas inteiras muito boas. Isso é interessante, é uma coisa rara. E em outras têm alguns alunos interessantes, aí mescla mais. Então acho que tem uma coisa natural, uma escola que, de alguma forma, durante a sua história, ganhou uma seriedade, com altos e baixos que a educação tem, mas que criou essa imagem. Então, as pessoas procuram. Então, dá para fazer bons trabalhos. Muitos deles também fazem Cursinho da Poli, fazem cursinhos alternativos, de ongs, alguns conseguem bolsas, como do Etapa.

8 – A origem dos alunos, o fato de muitos procurarem a escola por sua fama tem importância? Por que?

A família faz diferença porque tem muita gente que mora afastado. Rio Pequeno, Caieiras, Pirituba, então tem a questão da grana para condução. Eles poderiam estar em uma escola do lado de casa, mas tem um empenho da família em gastar. Já que eles não estão gastando com a escola, eles gastam com condução, para os filhos também terem o convívio com outro lugar. Pois é muito complicado. Tem regiões onde as escolas próximas têm violência, a qualidade da aula..., a falta do professor é maior, então os pais têm essa posição. Como em qualquer escola eles não são tão participativos aqui, mas acho que já

tem essa boa participação na hora em que eles escolhem que vão bancar o ônibus. Já tem um esforço. E esses meninos já vêm procurando uma escola pensando em uma universidade. É da família, que já está a fim, que quer que a criança dê um passo a mais, seja diferenciada, continue seus estudos. Então, os meninos já vêm com esse desejo de fazer as provas de Enem, da Fuvest e de outras faculdades.

9 – Na sua opinião, quais são os elementos fundamentais na construção do conhecimento histórico pelos alunos? Por que?

Na maioria dos alunos o que eles têm de conhecimento histórico vem da escola. Acho que aí, da escola, eles podem remeter e fazer as relações, com a TV, com a família. Às vezes tem uma família que curte mais, que desenvolve isso nos meninos, que conversa com eles, que leva eles para conhecer a cidade e tal. Caso contrário, a gente vê muito pelas saídas de campo que todo conhecimento que a gente dá é novo. Eles não têm. Mesmo no ensino médio, várias coisas que a gente conversa são novidade, dependendo do Fundamental que foi feito. E é sorte: pode ter tido um professor muito bom e pode ter tido professor que só fazia recorte de jornal. Não que recorte de jornal não seja importante. Mas tem professores que ficam restritos a isso. Bem restritos. Acho que a escola é o lugar mesmo onde a coisa acontece.

10 – Como você vê o uso de imagens (fixas e em movimento) no ensino de História? O trabalho com elas exige algo diferente quando comparado a outras formas de ensinar a História a partir de documentos?

Sempre usei, desde o primeiro ano de trabalho, bastante imagens, filmes, sem deixar de lado texto escrito, porque é o texto que dá a teoria, que dá o sentido, porque a imagem parada ela pode permanecer parada, como verdade pura e indiscutível, se ela não for trabalhada, se ela não tiver uma base teórica. Acho que ela tem uma linguagem diferente, a forma que a gente trabalha imagem ela tem que ser diferente da forma que a gente trabalha o texto. As perguntas são outras, em termos, claro. Quando um texto escrito é tão importante quanto uma tela pintada é pintada, ou quando uma fotografia é tirada, a intenção

de quem escreve, a tendência de quem registra, de quem filma, essas coisas acho que se mantêm, mas não sei explicar porque, na realidade, não é muito a minha praia, mas a linguagem é outra. Então, o tratamento dessa linguagem tem que ser diferente. Não é? Olhar uma escultura implica em outras coisas, diferentes do que temos em uma foto. É óbvio que tem um outro direcionamento. Uma pintura também tem um outro direcionamento. Um filme, um seriado, depende da intenção do que está querendo ser mostrado ali. Então, o que é fotografado, a coloração, a música, aí entram as emoções. Que emoções estão sendo buscadas? Então acho que há uma série de diálogos que tem ser feitos com os garotos, com essa fonte. Vale as duas coisas: trabalho prévio, mas, também gosto de jogar uma imagem, como um primeiro contato e blá, blá, blá em cima dela. Porque aí também você não está direcionando para aquilo que você quer, porque acho isso horrível. Você não tem que ficar direcionando. Você tem que dar algum espaço que tenha alguma surpresa. E aí, depois você foca no que, de fato, vale a pena, no que tem sentido. Porque, se não, aí eles podem repetir exatamente aquilo que você quer e aí não tem sentido nenhum.

11 – Para você, qual é a importância da História na vida das pessoas e da sociedade?

Isso é uma coisa minha, de adolescente. Desde o tempo da escola sempre dei muito sentido, muito significado. Então, o que tento passar para os meus alunos nesses 20 anos é que não dá para conhecer esse universo que a gente vive, não dá para entender tudo que está a nossa volta se não tiver consciência sobre o passado, se não tiver curiosidade sobre o passado. Se não for atrás. Não consigo me imaginar em uma sociedade que não conhece a sua História. Mas cobra-se da História uma coisa que não é dela. A História não pode explicar agora uma crise que aconteceu no ano passado. Ela tem uma visão parcial. Eu sou pela velha e boa distância. Tem que ter uma distância para poder ver o que aconteceu, as reações, a documentação. Isso é uma cobrança nos livros didáticos, de que ano a ano a História seja colocada. E aí aparece lá o Bolsa Família. E aí, pronto. Já pegam no pé porque a Bolsa aparece lá como se fosse uma propaganda do governo. A História precisa desse distanciamento do passado para se solidificar.

12 – Como o professor se insere nesse processo?

13 – Na sua opinião, o ensino da História precisa melhorar? Em que sentido?

(Respondeu as duas juntas)

Precisa de melhora continua. Acho que tem professores que não andam muito bem qualificados, acho que a gente tem uma geração antiga, que era muito “reaça”. Aí veio uma geração muito ideológica, excessiva, aí veio outra que ficou mais centrada, séria e, aí, uma geração meio despreparada, sem ter muita idéia de como trabalhar. Vejo História como paixão. Está faltando mesmo uma formação melhor. Vejo muito o pessoal sem estímulo nas escolas. Por causa dos problemas, né. Nunca foi fácil trabalhar com adolescentes, tem uma série de coisas que complicam, tem uma comunicação, tem um exagero de comunicação, que é superficial, aí você tem que desenvolver o aluno, tem que avaliar. Então, não é fácil. Você não vai ter alunos maravilhosos sempre. As pessoas hoje se desanimam muito facilmente. Em todas as esferas está assim. Ué, arregança as mangas senão não melhora.

14 – Como você vê as medidas adotadas pelo governo do Estado neste ano com relação à História e ao ensino como um todo?

É interessante, correta a idéia de um currículo que norteie. O que aconteceu e a forma como foi passado, não aqui, nesta escola, mas em outras escolas, a transformou numa amarra. Então, as aulas vieram prontas e aí do professor que não der aquelas aulas exatamente do que jeito que está ali, que foi imposto. Independente das suas posições, independente de suas preferências. A gente deu, mas respeitando uma lógica do que vinha sendo dado desde o primeiro, o segundo ano. A gente não ia comer dois séculos dos alunos porque, assim, o Estado acha, tinha que começar no primeiro bimestre com a Segunda Guerra Mundial. Não, a gente tinha todo o final do XIX para discutir, todo o início do XX para discutir e não ia ser perdido, até porque ia gerar dificuldade nos meninos. Acho importante a idéia. Aí que está: perceber se esse professor, se ele estiver muito despreparado, ele precisa de algo pronto. Mas que capacidade tem esse professor de transmitir algo aos seus alunos se ele não escolhe seus livros, se ele não escolhe o seu material?

15 – Para você, o que foi mais marcante no período colonial brasileiro? Por que?

Para mim sempre foi o mais difícil de lidar, de explicar no sentido humano, os meninos curtem muito conhecer, compreender. Desmitificar a idéia, assim, do sofrimento cotidiano. Era um sofrimento, mas não era um sofrimento cotidiano. Então, gosto muito de discutir esses 400 anos de escravidão, que existe uma relação de troca, de um lado a outro, que não é o tempo inteiro o senhor de escravos. O escravo sabia administrar o seu cotidiano na escravidão da melhor maneira possível, ele tinha inteligência para isso.

16 – Qual é a sua visão sobre os bandeirantes?

17 – Quando alguém fala sobre os bandeirantes, alguma imagem surge em sua mente? Qual? (Respondeu as duas juntas)

É um misto. Bandeirantes sempre significa força. Forte e bruto. E aí, por conta disso, morte. Jamais imaginaria um bandeirante que fosse dócil, doce. Ele é isso. É aquele gigante de pedra do Museu do Ipiranga.

18 – Os fatos ocorridos no período colonial tem relação com a identidade nacional brasileira? Por que?

Tem. Em um país que teve 400 anos de escravidão, onde a pele mostra isso, não há como escapar e dizer que não está presente em nosso cotidiano. No caso dos bandeirantes acho que acabou se perdendo. Acho que já foi mais forte. A escravidão é muito valorizada, está aí. No caso do bandeirante está aí um processo de esquecimento.

19 – Na sua opinião, qual é a característica mais marcante do paulista? Por que?

Ele é bairrista. Se acha o melhor mesmo, né. É o melhor. Tem a questão dos números. É a maior cidade, a que mais vende, a que tem uma economia muito forte.

20 – Na sua opinião, os alunos assistirem em casa, de forma espontânea, a séries, minisséries, filmes e documentários sobre temas históricos contribui ou atrapalha seu aprendizado sobre a História? Por que?

Contribui. Mais contribui do que atrapalha. Porque eles têm do que falar, eles podem perguntar sobre isso. Mesmo que seja uma coisa meio torta, tal, isso depois pode ser debatido, discutido. Eu acho que vale o interesse. Para desmitificar alguma coisa. Aquele seriado Roma, por exemplo, tem sido muito legal.

ANEXO 7

ENTREVISTA COM A DIRETORA DA ESCOLA

1 – Nome completo.

Sandra Maria Brancaleone.

2 – Idade.

Não respondeu.

3 – Formação (escolas, graduação e pós-graduação).

Magistério, depois fiz Pedagogia com Administração Escolar e fiz um Aperfeiçoamento em Orientação Educacional e Supervisão Escolar.

4 – Estuda atualmente?

Não respondeu.

5 – Onde trabalha?

Somente na Escola.

6 – Tempo de magistério. Na rede e em outras. E nesta Escola?

Na educação tenho 24 anos e na Escola 5 anos. Dei aulas e estou na direção há uns 15 anos, por aí.

7 – Dados sobre a escola (quantidade de alunos, de salas, de turmas, de salas ambiente, laboratórios, quadras, entre outros).

A Escola tem em torno de 1.100 alunos e 29 salas de aula, em três períodos: manhã, tarde e noite. Doze de manhã, 11 a tarde e 6 a noite. E temos uma sala do curso técnico em Gestão Empresarial, no período da tarde.

Entrevistador: E são 29 salas contando essa? (pergunta não prevista)

Não, é em separado, pois é uma coisa separada. É formada por nossos alunos dos segundos anos que optaram por fazer um curso técnico em Gestão Empresarial.

Entrevistador: E isso é uma novidade? (pergunta não prevista)

É novidade, nesse ano de 2008, uma parceria do Senac, da Secretaria Estadual de Educação. Na verdade são os alunos dos segundos anos da manhã, que ficam dois dias da semana em período dobrado, a tarde. Eles vão fazer esse curso em dois anos, 2008 e 2009.

Entrevistador: Eles vão sair técnicos em Gestão Empresarial? (pergunta não prevista)

Isso. É uma diploma, diferente de um certificado. Quando o aluno termina o Ensino Médio ele sai com um certificado. Esse curso não. Ele vai sair com um diploma.

Entrevistador: E a idéia é expandir? (pergunta não prevista)

Vamos ver. Depende também do espaço físico, porque a escola é relativamente pequena fisicamente. Ela tem somente 12 espaços para alunos, não tem mais como expandir.

8 – Na sua opinião, quais são os motivos do bom desempenho dos alunos desta Escola no Enem e no ranking das escolas públicas da capital que mais aprovam alunos na Fuvest? Entre os elementos escolhidos, qual tem maior relevância?

O trabalho dos professores, a boa vontade dos alunos, em vir a uma escola que tem qualidade na educação e também a todo processo. A Escola tem muitos professores titulares. Isso significa que estão sempre aqui, ano após ano. Então, o que acontece aqui é que o professor já conhece o aluno do ano passado, do retrasado, tem continuidade. Ele sabe o que o aluno já estudou, então ele vai reforçar outro conteúdo ou não. É a questão da continuidade, da qualidade dos professores, da coordenação estar sempre atenta ao pedagógico. E a Escola também tem uma sistemática desde que entrei aqui, que acho importante, que é a questão da avaliação, nos seus vários pontos. Então, por exemplo, converso com os alunos, representantes de sala, pergunto como é que estão as coisas, como eles avaliam a escola, o professor, a secretaria. O objetivo é ver os pontos positivos, negativos e solucionar. Outra situação: no final do ano, passo um questionário avaliativo com os professores. Todos respondem individualmente, sobre tudo. Avalio a direção, a coordenação, eles fazem deles mesmos, uma auto-avaliação. Em cima do que os professores avaliaram (isso normalmente é feito em novembro), em janeiro faço uma tabulação, levantando pontos positivos e negativos e levanto também prioridades para o próximo ano.

Entrevistador: É um plano de gestão? (pergunta não prevista)

É um plano de gestão, pois em cima das prioridades levantadas a partir do que foi o ano vamos caminhando. São situações concomitantes. A situação de poder avaliar, no sentido positivo, e você ter o mesmo corpo docente, porque, também, se a troca é muito grande fica difícil. Porque quem chega sempre está chegando, né? Está chegando, está sentindo. E aí, quando ele está ok, ele vai embora e aí é uma perda. A Escola caminha mais fácil. Mas também temos muitas dificuldades.

Entrevistador: Por exemplo? (pergunta não prevista)

Dificuldade de funcionário para limpeza, para manutenção da escola. O próprio eventual, quando o professor falta, a gente não tem eventual. É difícil. É um item prioritário que não depende da gente.

Entrevistador: E tem enxugado muito nos últimos anos? (pergunta não prevista)

Cada vez mais.

Entrevistador: E a senhora não pode terceirizar? (pergunta não prevista)

Não, não. Todos são funcionários do Estado, via concurso. Salvo quando tem frente de trabalho, projeto da Secretaria de Educação, mas, no caso, faz muito tempo que não temos frente de trabalho.

9 – A origem dos alunos, o fato de muitos procurarem a escola por sua fama tem importância? Por que?

A nossa região não é carente e também é uma região velha, entre aspas, ou seja, a comunidade tem poucos alunos para o ensino médio ou, por não ser uma comunidade carente, procura uma escola particular, pois tem aquele mito da escola pública, ou já não tem filhos na idade de ensino médio. Então, poucos dos nossos alunos vêm a pé, pela própria situação geográfica, pois eles não vêm da região. Então, eles vêm de longe, são de comunidades que acreditam na escola pública, que acreditam nesta Escola. Eles vêm porque a famílias acreditam que é uma escola diferenciada e com qualidade. Então eles preferem pagar a condução, que não é barato, fora o transtorno de pegar ônibus, a estudar em uma escola de bairro. O professor tem que saber disso: que o aluno está acreditando em uma escola melhor, a família está investindo no aluno. Então o professor tem que dar o retorno, né?

10 – Como é a relação da escola com a comunidade? O fato de muitos alunos não serem do bairro influencia essa relação?

A participação dos pais é pouca. A colaboração efetiva, em uma festa junina, é pouca. O perfil do ensino médio com relação à participação dos pais já é pouco pela natureza, por ser ensino médio, adolescente, e por eles não estarem aqui, ao redor da gente, é mais difícil. Pelo perfil do ensino médio, o aluno não quer a presença do pai, da mãe, é outra coisa, o adolescente quer independência da família.

11 – Como você vê a História no conjunto de disciplinas ensinadas no Ensino Médio? Qual sua importância dentro desse contexto?

É uma tendência da educação trabalhar com projeto, ou seja, com a interdisciplinaridade. Então a escola tem procurado agregar toda essa interdisciplinaridade. É trabalhar com temas afins e que o mesmo tema tenha situações históricas, geográficas. Por exemplo, tivemos no dia 14 um dia letivo, um sábado [a entrevista foi em agosto, grifo nosso]. Então, qual foi a atividade do dia letivo: um passeio, entre aspas, ao Centro Histórico de São Paulo. Nós começamos no Teatro Municipal e fomos acabar na Praça da Sé. O que foi estudado ali? Um monte de coisa. A parte histórica, todo aquele complexo, quem fez. Passamos pelo Pátio do Colégio. Então, quem estudou ali? Arquitetura, história, geografia, filosofia. A Escola procura fazer sempre essa ligação com diferentes disciplinas e, também, com a realidade atual, que é importante. O que a professora Maria comenta bastante é que o aluno tem grande dificuldade de entender essa linha do tempo. Ali, no Pátio do Colégio, você tem um momento que tem a arquitetura de 1500 e não sei quanto, a arquitetura de 1700, que é a casa da Marquesa de Santos e a arquitetura do começo desse século aqui, quando o Álvarez de Azevedo lá [ela quis dizer o Ramos de Azevedo, grifo nosso], o arquiteto, resolveu reestruturar São Paulo. Então é interessante porque ali você tem que voltar para 1500, para 1700 e para 1900. Então você trabalha a própria linha do tempo. A própria Maria faz um trabalho muito legal, no segundo semestre, de visitar o Cemitério da Consolação. O mestrado dela foi em cima disso. Então ela leva, faz todo aquele comentário sobre as peças artísticas, que o túmulo se refere a uma cultura. Tem o túmulo do Monteiro Lobato, que eles adoram. É sinal de que a história está ali, está em

tudo, né? Basta saber enxergar. Depois a Escola também vai fazer um passeio no Memorial do Imigrante, que é outra coisa histórica.

12 – Para você, qual é a importância da História na vida das pessoas e da sociedade?

A questão da identidade de um povo, a história de si mesmo é interessante. Lembro, quando trabalhava na sala de aula, com os menores, a grande preocupação da gente antes de começar história mesmo, entre aspas, era a questão da identidade cultural. Então começava com o aluno para saber quem é ele, de onde ele veio, quem é o pai, quem é a mãe, a mãe veio de onde, para depois partir para a história do povo, da cidade, da escola. Aí que está a importância, né? Povo que não tem identidade se perde, né? O brasileiro, não sei, não posso avaliar. Estamos vivendo uma crise moral grande, a gente só escuta tragédia.

13 – Como o professor se insere nesse processo?

A questão do professor em escola pública sempre é muito complicada. Particularmente vejo aqui, os professores desta Escola, muito empenhados, com muita vontade, e que conseguem ministrar um ensino de qualidade. Mas vejo a rede muito sufocada, sem vontade, professores novos, que estão chegando, com uma má formação acadêmica, isso é muito preocupante. É assim: o professor foi um aluno. Foi um aluno que foi mal formado, desde lá a primeira, quarta série, na quinta. Aí foi mal formado na faculdade. Acho um ciclo muito perigoso que se formou na educação do Brasil. Muito sério. Eu vejo professor de português escrevendo errado na lousa. Fora a questão de não saber dar aula, a questão da dinâmica de sala de aula, ele não tem o conteúdo. Então isso é uma coisa muito séria. Precisamos de uma política nacional. É uma coisa de dez anos. O professor tem que ser qualificado, não pode entrar qualquer um. Aqui no Brasil entra desde quem saber ler, lá no Nordeste. Aqui em São Paulo aluno do segundo ano da faculdade entra, cai de pára-quedas, isso é um absurdo. Mas também é porque as escolas não têm opção. É um crime, é pior que o Holocausto. Você está condenando o futuro de uma

geração. Em qualquer nível, vai trabalhar em uma fábrica, no colégio, as pessoas não têm formação, porque não sabem ler, escrever, interpretar.

13 – Na sua opinião, o ensino da História precisa melhorar? Em que sentido?

Não respondeu.

14 – Como você vê as medidas adotadas pelo governo do Estado neste ano com relação à História e ao ensino como um todo?

O Estado de São Paulo sabe que os professores são mal formados, sabe que tem uma volatibilidade grande e, como consequência, a escola está perdida. Não é o caso desta Escola. Então o Estado procurou dar uma cartilha, entre outras. Assim: vai ensinar isso no primeiro semestre, vai ensinar isso no segundo. O objetivo é que o Estado quer estabelecer uma linha do tempo. Para matemática, para história, ele quer um começo, meio e fim. Ele quer um “norte”, né? Os nossos professores, eles ficaram engessados com esse conteúdo, pois eles ensinavam isso e mais. Agora, a Rede como um todo acho que se beneficia. O professor, ele reclama que tem que dar isso, aquilo, mas dentro da proposta da Secretaria o professor tem que estudar muito, pois ele tem que ler os caderninhos. E é aquela história: o professor está acomodado, ele não sabe dar aula, ele tem preguiça, má vontade, não tem tempo. Uma soma de fatores. Acho que essa idéia foi interessante: dar um “norte” para as escolas. Para variar, tudo no Estado é feito de ontem para hoje, mas é interessante.

15 – Na sua opinião, os alunos assistirem em casa, de forma espontânea, a séries, minisséries, filmes e documentários sobre temas históricos contribui ou atrapalha seu aprendizado sobre a História? Por que?

Ajuda. Por exemplo, a Rede Globo – é que agora ela não faz mais – vira e mexe ela tinha uns seriados sobre a História do Brasil, sobre os anos de 1900, história lá do Rio Grande do Sul, história da Chiquinha Gonzaga. Quando teve, há uns dois anos, uma minissérie sobre a Revolução de 1930, os modernistas, a gente sempre escutava: “Ai, nós

estamos estudando isso na escola e está passando na televisão.” É interessante, né? Então você observa que há coisa negativa também, porque a televisão está ali. O aluno absorve aquilo que não tem como tirar. E se a televisão passa coisas legais, interessantes, pode contribuir. E o contrário também. Esse que é o problema.

ANEXO 8

ENTREVISTA COM IRIS KANTOR

1 – A senhora poderia falar um pouco da sua trajetória como professora e pesquisadora? Esta inclui experiência no ensino básico? Quais?

Comecei a dar aula no segundo ano da faculdade, como professora substituta, no colégio onde estudei a vida toda, que é o Colégio Bialik. Entrei e fiquei como substituta durante dois anos e, logo depois, fui contratada. Então, fiquei um total de sete anos no Bialik dando aula no que, na época, era o ginásio, hoje ensino fundamental. E, depois, tive que dar aula no ensino médio, para adolescentes.

Uma experiência interessante, muito, até diria, árdua, porque, se tem uma coisa que é difícil é dar aula em colégio, porque exige didatismo e preparo que, muitas vezes, uma pessoa que estava recém iniciando não tinha. E eu realmente não tinha o preparo para dar aula, mas, acho que, aos trancos e barrancos, fui construindo uma visão, uma experiência daquilo e acho que fiz coisas interessantes lá no Colégio.

Sempre trabalhei no Colégio com atividades extracurriculares, o que a gente chamaria de difusão cultural e de extensão. Então, organizei muitas semanas de cultura. Foi importante, já no final do meu período do Bialik, uma Semana de Cultura Afro-Brasileira para as crianças. E foi uma atividade que pegou do maternal ao terceiro colegial. Durante uma semana, todas as atividades, matemática, ciências, gramática, tudo tinha algum conteúdo ligado à vivência afro-brasileira. E nos intervalos, nos recreios, a gente chamava grupos de percussão, de dança, de teatro, para fazer apresentações. Foi um negócio muito intenso.

Antes dessa semana fiz um trabalho com os pais, um formulário para as casas e quando acabou a semana pedi para eles preencherem esses formulários. Tenho esse material até hoje. Até gostaria de trabalhar um pouco para ver justamente qual era o impacto dessa experiência educacional no núcleo familiar e como é uma escola

confessional, ou seja, uma escola que atinge uma comunidade, achei que fazia sentido fazer essa experiência. Isso foi feito em agosto de 1987.

O que guardo de lembranças interessantes desse período que fui professora – com certeza, não era a melhor dos professores –, mas acho que dei alguma contribuição nesta área aí, digamos, que hoje em dia a gente chamaria de transversal. Foi muito emocionante essa semana porque o público, enfim, a escola tem perfil, mas o público interno também é diversificado, então, começaram a surgir muitas vozes, reações e emoções de toda natureza, que afloraram ali, nesse encontro.

Foi realmente um encontro bem bacana. Acho que tanto para quem participou, quem veio fazer palestra, porque, no meio disso, a gente fez várias atividades programadas, mostra de cinema. Mas foi uma semana, quer dizer, tive o apoio da área pedagógica para interromper todas as atividades e fazer só isso. Tive muito apoio dos outros professores. Então foi muito tranquilo montar. A gestão foi bem tranquila.

2 – Como foi o convite para prestar consultoria de pesquisa para a criação da série *A Muralha*?

O convite veio através do Museu da Pessoa que, na verdade, prestava assessoria para a Globo e que foi contratado para dar assessoria para uma série de minisséries que estavam sendo programadas para o ano de 2000. Então, *A Muralha* é apenas a primeira dessa série de minisséries. No final, o projeto não vingou. Vingaram algumas minisséries históricas, tanto que depois, se você lembrar, veio *A Muralha*, vieram várias minisséries históricas. Acho que ela fez aquela, a Maria Adelaide fez Anita Garibaldi [se refere à minissérie *A Casa das Sete Mulheres*, escrita por Maria Adelaide Amaral em parceria com Walter Negrão, e lançada pela Rede Globo de Televisão em 2003], fazia parte dessa linha. Em princípio, como você já sabe, eram para ser, acho que 12 capítulos, uma coisa assim, e ela ficou estendida para 49.

Então fui contratada pelo Museu da Pessoa e tive um encontro com a Maria Adelaide, acho que foi no início de 1999. Porque, primeira coisa, antes da Globo decidir, a gente teve que fazer uma sinopse. A Maria Adelaide tinha se encantado com *A Muralha*, da Dinah Silveira de Queiroz, e ela queria fazer alguma coisa do século XVIII, se não me

engano, e, no final, a Globo quis alguma coisa que pegasse o início da colonização. E, então, ela disse: vou usar a estrutura desse enredo e vou adaptar ao século XVI e XVII.

Na verdade, esse foi o objeto da nossa discussão: como retroagir. Acho que meu trabalho, do meu ponto de vista, foi fascinante, foi retroagir esse enredo, fazer com que ele se tornasse minimamente verossímil, para o que era a escala da colonização portuguesa na América no final do século XVI, início do século XVII.

Na verdade, *A Muralha* está situada no que a gente chamaria de Período da União Ibérica, que é o momento onde justamente a expansão bandeirantista ganha mais força. E, então, a gente fez um trabalho inicial de adaptação do roteiro, fez uma pequena sinopse e, depois, quando o projeto foi aprovado, eu fui chamada novamente para, na verdade, fazer a revisão. Ah, não!

Depois fiz uma série de encontros com a Maria Adelaide, se não me engano uns quatro ou cinco encontros. Levava meus livros e a gente ficava trocando idéias sobre o período e eu passando documentos, livros, bibliografia.

A Maria Adelaide é uma leitora voraz e, então, tudo o que foi dado, ela, dois dias, já leu, já tem uma visão própria da coisa. E, digamos assim, ela é muito bem formada, ela, por ser filha de portugueses – no entanto, ela é portuguesa, né? –, então, ela tinha um pouco aquelas referências todas com ela.

Depois desses quatro encontros e de livros que iam e vinham ela conseguiu fechar a proposta do roteiro, que é fechar tudo detalhado, os personagens, antes mesmo de escrever os capítulos. O processo de escrever uma telenovela é realmente exaustivo.

Na fase da escrita dos capítulos entrou um assistente, a Maria Adelaide trabalhou com um assistente, um rapaz mais jovem que eu esqueço o nome, que junto com ela ia, digamos assim, fechando os textos, capítulo a capítulo e a minha função era revisar os capítulos antes de ir para a linha de produção.

E eu fazia essa revisão mais fina, sobretudo adequando linguagem, procurando, assim, estabelecer parâmetros cronológicos.

3 – Dentro desse processo, quais foram as fontes que a senhora mais utilizou? Teve algum cronista específico da História de São Paulo?

Eu usei muito as cartas do Serafim Leite, todos os autos do Anchieta, nós usamos as cartas das Câmaras, os inventários e testamentos dos bandeirantes, os livros História Geral das Bandeiras Paulistas, editados pelo Taunay.

La fazendo uma espécie de antologia de documentos, que ela ia utilizando. E outras leituras também.

O trabalho da professora Kátia [Maria Abud] foi muito importante. Ela dá uma visão mais crítica das origens, da construção dessa narrativa. O trabalho da Ilana Blaj também foi utilizado.

Uma coisa que insistia muito com ela [Maria Adelaide Amaral] e que acho que ela, até certo ponto, conseguiu, assim, relativizar, é essa idéia do glamour, quer dizer, eram todos pobretões, era gente humilde. Quando a gente começou ela ainda tinha uma imagem romântica do bandeirante. Passei para ela o Capistrano [João Capistrano de Abreu] mostrando o lado B do bandeirantismo, do excesso de despovoamento provocado pela expansão, de genocídio, essa coisa toda. Então, acho que ela conseguiu ali fazer um bandeirante menos glamouroso. Na verdade, deslocou o glamour para outras coisas.

Ela não é baseada em fatos reais, não é ponto a ponto que você vai achar verossimilhança entre *A Muralha* e os acontecimentos. *A Muralha* mistura tempos, mistura, digamos assim, personagens de diferentes épocas que convivem naqueles episódios. *A Muralha* é feita de muitos arquétipos.

4 – A senhora acha que é sempre necessário realizar este tipo de pesquisa para criar/adaptar obras cinematográficas ou televisivas que tem fundo histórico?

Acho fundamental porque depois dessa experiência entendi que a gente tem uma função importante. Nós, historiadores, temos um lugar importante na construção desses imaginários, seja ficcional ou digamos, histórico propriamente dito. A gente tem que ocupar este espaço cada vez mais, profissionalizar este tipo de trabalho.

Porque, no fundo, a nossa responsabilidade não é só na hora que a gente escreve um livro didático, escreve uma tese. Acho que é dar parâmetros, pensar o que foi, digamos, a experiência histórica do tempo.

Lembro que, na época, vi muitos filmes dos bandeirantes. Vi *Os Bandeirantes*, do Humberto Mauro. Tem outros filmes históricos. Eu queria ver um pouco essa representação glamourosa dos bandeirantes, nas roupas, nas vestes, como é que era essa recriação dos elementos que fazem evocação ao passado, se é preciso mesmo construir toda uma espécie de vestuário e parafernália para realmente transmitir essa sensação de distanciamento temporal, se podia fazer uma reconstituição minimalista ou se ela precisava ser maximizada.

Como era a Globo isso foi maximizado, eles investiram. Lembro que fui dando dicas de que cor as casas eram pintadas. As casas eram todas caiadas de branco. O detalhe vai até o infinito das possibilidades de reconstituição histórica. E a gente pode ir para o nível gestual, também, ainda mais que se tratam de atores. Porque o gesto também tem a sua historicidade.

5 – Como foi a adaptação da história original aos novos personagens e enredos, como Moatira e Dom Jerônimo, dentro de uma perspectiva que respeitasse a verossimilhança histórica?

Na verdade, a condução era toda dela [Maria Adelaide Amaral]. Só dizia, mais ou menos. Era um pouco esse termômetro do anacronismo. Então funcionava um pouco, uma referência.

Eu acho que, no fundo, todos esses caminhos de criação intelectual e artística são importantes para a construção dessa memória histórica coletiva. O que a gente precisa é de referenciais mais ou minimamente comuns. O problema nas sociedades pós-modernas é que nós nos encastelamos nos nossos repertórios, nas nossas especificidades, cada um no seu cabedal cultural. Tudo bem que a grande narrativa épica de formação do Estado e da nação já foi colocada em xeque, mas é preciso, então, reinventar esses referenciais comuns.

A própria identidade hoje em dia já está deslocada. A gente já não pensa mais em uma identidade, mas em múltiplas identidades. A história sempre foi também um cadinho da construção das identidades de pertencimento político. Talvez o legado do bandeirantismo seja em outro lugar. Na cultura material deixada, uma espécie de vivência da interação com o nativo.

6 – Quando alguém fala sobre os bandeirantes, alguma imagem específica surge em sua mente? Qual?

Tenho muito o que aprendi no primário. As estátuas do Museu Paulista, que foram encomendadas pelo Taunay [Afonso d'Escagnolle Taunay]. E, curiosamente, quando a gente fala memória visual dos bandeirantes, quer dizer, não tem retratos dessa época para fazer a história de São Paulo. Taunay constrói aquelas imagens baseadas na palavra escrita. Por isso que acho que o Museu Paulista, do Ipiranga, tem um lugar importante na fixação desse imaginário, pelo menos na década em que eu era adolescente, estudante no primário, ginásio.

7 – Com relação ao papel deles, matadores de índios, expansionistas, heróis, o que predomina?

Essa foi uma discussão que a gente teve muito com a Maria Adelaide e nós chegamos a uma conclusão convergente que a novela ia mostrar essa ambigüidade, não ia mostrar apenas o lado heróico nem só o lado cruel. Teria essas duas facetas e essa ambigüidade do herói/descobridor teria, daria o tom geral, colorido da novela.

8 – A senhora vê diferenças na elaboração de textos ficcionais com relação à criação de textos histórico-ficcionais? Quais?

Vejo, acho que tem uma longa tradição de reflexão sobre isso. Os romances históricos do século XIX, já no século XVIII, preocupação até do Voltaire, de como fazer um romance histórico.

Acho um desafio, não tenho isso muito bem pensado, mas acho que tem diferença entre um romance que se pretende histórico. Acho que hoje em dia a fronteira está um pouco... Ainda mais com a difusão dos métodos da história oral, a gente tem ainda fronteiras mais indefinidas entre reconstrução histórica, reconstrução de história de vida. Essas fronteiras estão cada vez menos nítidas para a gente hoje em dia.

Mas acho que até, digamos, uma conduta mais, analítica, é preciso separar um pouco, ter critérios para diferenciar. Acho que não é tudo a mesma coisa. Tudo é discurso, tudo é representação, tudo é meta-história, isso também acho que não ajuda a construir o nosso campo profissional. Na sociedade contemporânea, que todo mundo tem acesso a muito mais livros, muito mais documentos, qual vai ser o papel do historiador na decupagem desses corpus documentais? A gente tem que dar uma contribuição, uma filtragem na análise crítica. A gente precisa desenvolver instrumentos mais apurados.

9 – Acredita que o trabalho ficcional de base histórica pode ter propósito pedagógico?

Muito. Acho que sim, mesmo aqui, em sala de aula, com os alunos da graduação, é importante.

10 - No caso específico de obras como *A Muralha*, que remetem à história de São Paulo, a senhora acha que, ao serem utilizadas em sala de aula, seus conteúdos contribuem para a formação de concepções e imagens sobre este período e sociedade pelos alunos do ensino fundamental e médio? Se sim, de que maneira acredita que isso ocorra?

Acho que tudo é uma contribuição, até analisar uma latinha que tem a imagem do bandeirante e levar para a sala de aula, é uma contribuição. Os fogos Caramuru. Assim, tudo que a gente possa levar para a sala de aula e mostrar para o aluno que aquilo é uma fonte do passado, que aquela imagem, digamos que, aquela metáfora, funciona como um elemento de conexão da experiência, seja ela construída ideologicamente ou, digamos, de outra natureza, acho que vale a pena. Nossa função continua ser desenvolver o pensamento crítico.

11 – A senhora acha que os professores de História devem utilizar essas obras no ensino? De que maneira? Como este trabalho deve ou pode ser desenvolvido?

Acho que sim. Como a gente usou. Que nem ler o *Memorial do Convento*. A gente fica imaginando que documentos que o Saramago [José Saramago] leu para fazer personagens lindos, a Blimunda e o Sete-Sóis [Baltazar Mateus ou Baltazar Sete-Sóis], que tem uma força e que através desse casal você entende todo o contexto do reinado Joanino, embora D. João [D. João V] seja representado como um freirático, um indivíduo extremamente carola e devasso.

Isso é uma construção e a gente vê que ele leu muito Oliveira Martins porque a imagem de D. João V, digamos assim, como um homem catolicíssimo e, ao mesmo tempo, transgressor, é do Oliveira Martins [Joaquim Pedro de Oliveira Martins], não é a imagem dos contemporâneos.

Então, acho que mostrando as obras, sejam elas cinematográficas ou ficcionais ou uma pintura, a gente tem que trazer também esse repertório que informava o autor. Às vezes, estou, por exemplo, com um quadro do Velásquez, que retrata a rendição de uma cidade que tinha sido ocupada pelos holandeses e que os espanhóis resgataram. Mas o Velásquez faz esse quadro dez anos depois porque ele não estava lá, naquela hora da rendição da cidade. Quem é que passou as informações para Velásquez? Onde é que ele pesquisou para fazer aquele quadro?

Acho que é isso o que interessa. Nossa profissão é mostrar a cozinha, como é que funciona, quais são os instrumentos que o historiador precisa ter nas mãos para poder construir essas paisagens ou estes acontecimentos.

12 – Entre as diferentes possibilidades de uso de fontes, documentos e materiais no ensino de História para alunos do ensino fundamental e médio, em que ordem de importância a senhora vê a utilização das imagens em movimento (filmicas e televisivas)?

São muitíssimo importantes porque hoje a moçada é toda visual e imagética. A cultura imagética dessas gerações mais recentes ela é, a gente nem dá conta. O repertório é muito maior do que o nosso. Eles são capazes de ler melhor as imagens do que nós mesmos. Eu ainda fui formada na cultura mais da leitura.

Não sei se colocaria em segundo lugar, não sei, ainda sou do texto. Análises, documentários. Também pode ser os romances, literatura. Fazem parte daquilo que a gente chamaria de memória histórica, de construção dessa memória. Não são fontes diretas, são fontes indiretas. Então, elas nunca podem estar em primeiro lugar. Elas são um apoio e até um desdobramento de um certo contexto.

13 – Há diferenças entre imagens documentais e histórico-ficcionais que precisam ser levadas em consideração pelos professores quando vão ser utilizadas junto com seus alunos? Quais?

O filme *Goya* usa muito os desenhos onde Goya critica a Inquisição. E aí você, lendo a biografia do Goya, você descobre que, quando Goya desenha a Inquisição ele tem no seu imaginário imagens do século XVII, não imagens do final do século XVIII. Ele usa figuras e livros que se situavam no século XVII. Então, ele já está falando da Inquisição no século XVIII, ali no momento da Expansão Napoleônica. Obviamente que ele tem razões de sobra para criticar a Inquisição, mas o imaginário dele está parado no século XVII.

Então, acho que, quando a gente usa esse tipo de documentação, o preparo do professor ou do historiador tem que ser ainda maior para ver isso na sala de aula e também para não induzir o aluno de que ele está entrando em contato com uma realidade histórica diretamente. A obra ficcional, mesmo quando ela é produzida na época e não *a posteriori*, ainda assim ela é uma obra que, enfim, é indireta. Ela chega na realidade do passado de maneira indireta. Mais mediações precisam ser construídas para você chegar.

14 – Para a senhora há diferenças entre alunos das séries finais do ensino fundamental e do médio com relação à forma como constroem seus conhecimentos históricos?

Teoricamente eu sei que tem, que os pedagogos vão dizer que tem. Mas acho que, ao fim e ao cabo, quando o trabalho é bem construído ele tem, digamos uma, ele cumpre um papel qualquer, digamos nicho. Acho que, obviamente, os alunos de quinta série vão aprender certos aspectos e os do terceiro colegial, outros.