



Rutemara Florêncio

Recepção e Representações Sociais: as minisséries históricas e a produção de significados para a disciplina de história por alunos do ensino médio

Rio de Janeiro

Abril 2011

Rutemara Florêncio

Recepção e Representações Sociais: as minisséries históricas e a produção de significados para a disciplina de história por alunos do ensino médio

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado da Universidade Estácio de Sá como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dr^a. Monica Rabello de Castro

Rio de Janeiro

Abril 2011

Rutemara Florêncio

Recepção e Representações Sociais: as minisséries históricas e a produção de significados para a disciplina de história por alunos do ensino médio

Linha de pesquisa: Representações Sociais nas Práticas Educacionais

Dissertação apresentada à Universidade Estácio de Sá como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Monica Rabello de Castro
Universidade Estácio de Sá

Prof. Dr. Alberto Tornaghi
Universidade Estácio de Sá

Prof. Dra. Janete Bolite Frant
Universidade Bandeirantes

AGRADECIMENTOS

À Deus, autor da vida!

Aos meus pais, Santini e Jandira pelo apoio e presença constante em todos os momentos.

Aos meus professores de História em Curitiba, responsáveis por eu estar nessa carreira.

Às amigas de toda uma vida que estando perto ou longe se fazem presentes na pessoa que eu sou hoje.

Aos amigos, professores, alunos e funcionárias, que fiz no Mestrado em Educação, os quais foram essenciais para o meu desenvolvimento intelectual.

Aos meus alunos que de forma direta e indireta, foram a causa de minha busca pelo aprimoramento da prática pedagógica em História

E, finalmente, à minha orientadora Prof. Dra. Monica Rabello de Castro um exemplo de dedicação e profissionalismo, e pessoa fundamental para que esse projeto tivesse êxito.

Dedico este trabalho à minha querida mãe, Jandira, a qual sempre esteve ao meu lado, me incentivando, motivando e me auxiliando com sábios conselhos de mãe e amiga. Este trabalho é para você, mãe!

RESUMO

Este estudo científico tem como objetivo analisar indícios das representações sociais da disciplina de História por alunos do ensino médio da cidade de Boa Vista, Roraima, após terem assistido a minissérie histórica O Quinto dos Infernos, produto da Rede Globo, e produzida no ano de 2002. O estudo tomou como referencial a teoria das representações sociais de Serge Moscovici e Denise Jodelet que envolve o mundo psíquico e o mundo social como fundamentos organizadores de representações de objetos que compõem a vida social e a interação entre os grupos. Com o intuito de analisar representações a partir da inserção do componente televisivo, que é a minissérie, utilizamos como referência os Estudos de Recepção de Jésus Martin-Barbero, o qual considera os indivíduos como ativos nos processos comunicacionais ligados à recepção de mídias, ou seja, as pessoas não assistem passivamente a programação da televisão: elas assistem de um lugar, a partir de uma identidade, de um grupo e são esses que organizam o modo pelo qual elas significam o programa. Considerando a metodologia, as escolhas foram pelo cunho qualitativo inserido através da criação de uma comunidade na rede social Orkut, de entrevista dirigida culminando na realização de um grupo focal com todos os sujeitos participantes. A análise dos discursos dos sujeitos seguiu o Modelo Estratégia Argumentativa. Os resultados mostraram que as representações estão ancoradas na leitura e objetivadas pelo livro para a conceituação da disciplina de história. A disciplina de História apareceu como política e assexuada, em contraposição à minissérie que ao inserir elementos do cotidiano como o sexo e o riso (acessórios ficcionais com intento de conquistar audiência) tornou a História divertida e interessante. A metodologia e os conteúdos das aulas de História foram relacionados ao cansaço e desinteresse para com o estudo da História baseada na leitura do livro. A imagem em movimento, comparada com a leitura ou a imaginação, é a realidade para os alunos. A disciplina de História na escola não tem audiência se comparada com a história da minissérie.

PALAVRAS-CHAVE: Disciplina de História. Representações Sociais. Recepção. Ancoragem e Objetivação. Alunos do ensino médio.

ABSTRACT

This study scientifically aims to analyze evidence of social representations of the discipline of history by high school students from the city of Boa Vista, Roraima, after having watched the miniseries historic Fifth of Hell, a product of Rede Globo, and produced in 2002. The study took as its referential theory of social representations of Serge Moscovici and Denise Jodelet involving the psychic world and the social world as the foundation organizers of representations of objects that make up life and social interaction between groups. In order to analyze representations from the insertion of the television component, which is the miniseries, we use as reference the Reception Studies of Jesus Martin-Barbero, which considers individuals active in the communication processes related to receiving media, ie people do not passively watch television programming: they attend a place, from an identity of a group and are those that organize the way by which they mean the program. Considering the methodology, the choices were the qualitative inserted through the creation of a community in Orkut social network, directed interviews culminating in a focus group with all subjects. The analysis of the speeches followed the Model Argumentative Strategy. The results showed that the representations are anchored in reading the book and targeted to the conceptualization of the discipline of history. The discipline of history and politics appeared as asexual, as opposed to the miniseries that entering everyday elements such as sex and laughter (with accessories fictional attempt to conquer the hearing) made history fun and interesting. The methodology and content of the lessons of history were related to fatigue and indifference towards the study of History based on book reading. The moving image, compared with reading or the imagination is the reality for students. The discipline of history at school is not sitting when compared with the history of the miniseries.

KEY-WORDS: Discipline of History. Social Representations. Reception. Anchoring and Objectification. High school students.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

1.1 Apresentação

1.2 Introdução

CAPÍTULO II

2.1 Televisão e Representações Sociais: recepção e mediações

2.2 Processos formadores das representações sociais

2.3 A programação televisiva e a produção de significados:

2.4 O conhecimento histórico abordado pela televisão

CAPÍTULO III

3.1 Sujeitos

3.2 A minissérie

3.3 Ferramentas de coleta de dados

3.4 Ferramentas de análise de dados

CAPÍTULO IV

4.1 Resultados

4.2 Discussões dos resultados

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ANEXOS

CAPITULO I

1. APRESENTAÇÃO

Este trabalho de pesquisa foi motivado primeiramente pelo meu encantamento em relação à História e, em segundo lugar, pela discussão sempre presente sobre a relação da Televisão com a Escola. Sendo a História uma disciplina escolar e tendo a televisão tantas histórias a contar logo, encontrei algo como uma simbiose entre aquilo que é história visando o entretenimento e a história escolar visando o aprendizado científico. As duas são história... Porém, qual delas é mais verossímil? Ou, qual delas é mais apreendida?... Buscando respostas diante de tantos questionamentos a respeito da história televisiva e da história escolar, encontrei pessoas... As mesmas pessoas que assistem televisão em suas casas são as que frequentam a escola e possuem um olhar para aquilo que a escola oferece como história, assim como para o que a televisão oferece como história. Desse modo, como dissociar uma história da outra? Não considerei possível estabelecer uma história oficial por ser institucional - centrada na escola - e outra história não oficial, oferecida pela televisão. A meu ver, melhor seria, entender como elas são representadas pelos alunos-telespectadores que são, em primeira e última instância, o motivo pelo qual os professores de História existem. Busquei encontrar assim, respostas para os questionamentos que pesam na relação entre a história escolar e a história da televisão.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro, faz-se a inserção da problemática do trabalho dentro de um contexto atual de pesquisa onde estão presentes seus elementos fundamentais tais como a apresentação das teorias de Representações sociais e de Recepção de mídias, além da abordagem sobre produção de minisséries e da construção teórico-metodológica da disciplina de história. Além da questão teórica, apresentamos algumas pesquisas sobre recepção e representação social do conhecimento histórico e uso de imagem no aprendizado da História.

No segundo capítulo abordamos as teorias que embasam o trabalho, a de Representações Sociais e de Recepção de Audiovisuais, além da que versa sobre a construção do conhecimento de História – situando o referencial da nova história (Escola dos Annales).

O terceiro capítulo aborda o tipo de metodologia que foi desenhada para a

pesquisa, observando o caráter inovador da utilização de redes sociais da internet como forma de coleta de dados. Além disso, caracteriza os sujeitos da pesquisa, dificuldades do campo, entre outros assuntos relacionados, situando aí a questão da análise argumentativa,

O quarto capítulo apresenta os resultados da pesquisa com inserção das falas dos sujeitos e análise do processo de construção do discurso além das conclusões do trabalho.

1.2 INTRODUÇÃO

A disciplina de História, assim como todas as outras disciplinas escolares, está vinculada a propósitos e objetivos específicos daquilo que socialmente queremos que as gerações conheçam. A História é uma disciplina voltada para a manutenção da memória coletiva e cultural da humanidade e, como resultado do conhecimento científico, é oferecida no ambiente escolar com o objetivo de construir e manter essa memória (OLIVEIRA, 2008). O ambiente escolar é também um ambiente de interesses ideológicos e políticos, o qual orienta juntamente com outros agentes como o Estado, a família e a comunidade, a forma como o ensino dessa disciplina acontece.

No Brasil, a disciplina de História passou por várias mudanças em razão dos períodos políticos vivenciados. Na ditadura militar (1964 a 1985), por exemplo, foi integrada à Geografia e ambas perderam suas identidades sendo transformadas em Estudos Sociais. Essa mudança visou destituir a História de seu caráter crítico-científico transformando-a em uma mera coadjuvante curricular e servindo aos propósitos da época (PLAZZA; PRIORI, 2008). A partir da redemocratização, porém, a disciplina de História voltou a ter destaque como componente curricular detentor de cientificidade o que motivou a mudança de estratégias metodológicas e conceituais na construção do fato histórico pelos historiadores e também do ensino pelos professores da disciplina.

O estudo da História no mundo contemporâneo pretende fazer com que os alunos compreendam como os fatos históricos acontecem e por que acontecem e de como se dá a articulação dos indivíduos nos grupos que, com suas ações, provocam mudanças e transformações na sociedade (BLOCH, 2002). Essa forma de encarar o ensino e aprendizagem da disciplina teve origem na abordagem da Escola dos Annales que modificou toda a estrutura conceitual e metodológica da escrita, seleção de fontes e interpretação dos fatos, com a finalidade de transformar o homem em produtor e produto da História (REIS, 2000). A partir de então, a forma como a história passou a ser entendida e escrita transformou a *história-acontecimento* em *história-processo* desmitificando na escrita da história os heróis históricos, os quais passaram a ser compreendidos como parte de um contexto. Nesse contexto histórico, passaram a ser vistos como homens e mulheres e não mais como se fossem os “donos” das ações e fatos históricos.

A revisão da historiografia sobre seus personagens e fatos históricos contribuiu para levá-los a mídias como o cinema e a televisão. Atualmente se tornou comum vermos esse aporte em filmes hollywoodianos como A Lista de Schindler, O Pianista, Band of Brothers, Resgate do Soldado Ryan, Piratas do Caribe, Lancelot, entre outros sucessos de bilheteria. Na televisão observamos novelas e minisséries com teor histórico como Anos Rebeldes, Desejo, Agosto, O Quinto dos Infernos, A Muralha¹, entre outras que trouxeram personagens e histórias de teor político e social para um grande número de telespectadores já que a televisão é um dos meios de lazer mais utilizados pela população brasileira e mundial.

Quando falamos em televisão faz-se necessário destacar a importância desse veículo de comunicação na sociedade brasileira. Em todo Brasil, 95,7% dos domicílios possuem televisão, conforme constatou a pesquisa do IBGE (PNAD 2010)². Em outra pesquisa³ do IBGE abrangendo 490 mil estudantes de escolas públicas e privadas de todo território nacional, foi constatado que 79,5% dos entrevistados ficavam mais de duas horas por dia em frente à televisão. A mesma pesquisa também mostrou que em algumas cidades brasileiras, este percentual é maior em relação à de outras como em Boa Vista (RR), onde 74% dos entrevistados assistiam a mais de duas horas por dia da programação e em Cuiabá (MT), onde esse percentual era de 83%.

Segundo o IPEA⁴ os brasileiros têm como maior atividade cultural assistir televisão já que, segundo os entrevistados, o acesso a outros meios como cinema, teatro e museus é mais dispendioso economicamente. Considerando os dados de todas essas pesquisas inferimos que crianças, jovens, adultos e idosos, possuem na televisão o principal meio de informação e entretenimento auxiliando a integração dos mesmos com o mundo e com os acontecimentos cotidianos, além de contribuir no processo de ressignificação de representações de objetos que compõem o universo social e cultural.

Por ser a televisão tão presente no cotidiano das pessoas, constantemente se

¹ Minisséries veiculadas pela Rede Globo de Televisão.

² Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios divulgada em 08.09.2010

³ Pesquisa Nacional de Saúde Escolar, divulgada em 18.12.2009

⁴ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada utilizou o Sistema de Indicador de Percepção Social (SIPS) para tratamento dos dados em 2010, disponível

torna objeto de estudo. Theodor Adorno (2002) representante da Escola de Frankfurt, por exemplo, considerou a televisão como um componente daquilo que ele chamou de indústria cultural⁵, sendo essa um meio capaz de construir de forma unilateral as percepções sociais além de modificar comportamentos e pensamentos, sem que os indivíduos tivessem qualquer papel ativo na relação com ela.

Em estudo Winn (1979 *apud* ROCCO, 2006), houve uma “advertência” para os males provocados pela televisão ao considerar que indivíduos que passavam muito tempo assistindo a programação estariam comprometendo o desenvolvimento cognitivo (além do pensamento verbal), pois os hemisférios cerebrais seriam afetados. Nesse caso, a televisão atuaria como uma bloqueadora do sistema cognitivo, sendo desaconselhável para crianças e adolescentes.

Observemos que o posicionamento de Winn (*idem*) parte de uma perspectiva biológica, porém, vem de encontro à perspectiva dos Frankfurtianos a qual não é biológica (e sim cultural), mas que da mesma forma considerou a televisão como um meio alienante de entretenimento. Tais ligações entre representações da televisão contribuíram com a ideia preconceituosa de que a mesma teria em sua programação uma forma de dominar os telespectadores tornando-os passivos e prejudicando o desenvolvimento intelectual dos mesmos.

Nos anos de 1990 e início do século XXI, autores como Machado (2000), Fischer (2001), Belloni (2001) e Penteado (2002), buscaram em seus trabalhos na área de comunicação, estudar a televisão considerando que ela não é nem do bem e nem do mal como anteriormente era conceituada. Os questionamentos para com a ideia de que a televisão definiria unilateralmente a construção da realidade social, as percepções de mundo e as opiniões dos grupos e indivíduos, foram oriundos dos estudos de recepção que colocaram o telespectador como indivíduo ativo na relação com a televisão e sua programação (JACKS, MENEZES e PIEDRAS, 2008). Na América Latina esses estudos se fortaleceram, sobretudo com Martín-Barbero o qual destaca a cultura e o contexto social como mediadores na construção dos significados que o telespectador atribui àquilo que assiste. Esse autor considera que existe entre os emissores e receptores, ou, produtores de televisão e telespectadores, uma troca, uma negociação de interesses. Nesse sentido, o

⁵ Adorno utiliza esse termo para referir-se à transformação da cultura em mercadoria, com valor de troca na sociedade capitalista que valoriza o lucro acima de tudo.

receptor de um programa de televisão possui meios com os quais “negocia” com o emissor, não sendo passivo diante do que assiste na televisão. Para ele, cultura e identidade fazem a mediação entre a televisão e o telespectador (MARTÍN-BARBERO, 2008).

Ao tomarmos a cultura dos indivíduos e o contexto social como mediadores da significação que atribuem a aquilo que assistem, podemos inserir aí as instituições que formalmente são construtoras e reprodutoras culturais e que estão presentes na vida das pessoas de modo geral como a escola e a família. Martín-Barbero (2008) considera que a família é um dos grupos que mais influencia no modo como os indivíduos negociam significados com o que é veiculado pela televisão, porém, a escola também pode ser considerada como uma instituição capaz de influenciar essa negociação. É nesse sentido que nosso trabalho se apoia: na relação entre escola e televisão tomando principalmente os alunos do ensino médio como telespectadores que constroem representações da disciplina escolar de História através de minisséries com temática histórica veiculada pela televisão aberta.

A relação entre escola e televisão é polêmica. Como já vimos, alguns intelectuais consideraram a televisão como fator negativo na formação do indivíduo e sendo a escola um lugar de formação intelectual, a qual “surge como instituição profilática contra a ignorância, com o objetivo de difundir a instrução, transmitir conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade” (MELO; TOSTA 2008, p.16), comumente educadores, pais e outros agentes escolares entenderam que a televisão rivalizaria com a escola. Ao tomarem esta posição, pesquisadores e outros grupos sociais, de forma implícita as conceituaram dentro de uma posição maniqueísta do bem e do mal. Dessa forma inferimos que certos grupos sociais (liderados por correntes de estudo científico como já mencionado) desenvolveram a ideia de que aquilo que a escola “construiria” no indivíduo a televisão “destruiria”.

A “disputa” que existiria entre televisão e escola com relação à formação dos indivíduos, fez com que a integração de ambas fosse algo questionável, porém, estudos de Penteado (1991) e Ferrés (1996) comprovaram que elas podem e devem estar integradas na construção do conhecimento dos indivíduos.

Integrar educação e comunicação midiática constitui como uma necessidade social e à escola cabe utilizar principalmente a televisão (e sua programação) em conjunto com os conteúdos curriculares normativos objetivando a criação de um

espaço onde o cotidiano seja alvo de reflexão e debate, conforme destaca Bergmann (2006,p. 07):

Está claro que o papel da escola não seria o de direcionar e/ou desaconselhar, por exemplo, a audição de qualquer programa televisivo, mas sim aproveitar as situações descritas e conhecidas pelos alunos como ponto de reflexão a respeito dos valores (qualquer que sejam) “colados” nestas narrativas, ou seja, poder pensar sobre diferentes possibilidades, analisar as várias alternativas, criar novas soluções, enfim, abandonar a postura passiva de apenas ouvir a TV e não refletir e questionar a respeito, por exemplo, de afirmações do senso-comum que em geral associam a violência à televisão.

Quando a escola utiliza a televisão como questão de debate, está favorecendo a educação crítica para com esse meio de comunicação, o que é fundamental para que o educando relacione a escola com o mundo no qual vive (BELLONI,2001)(CAPARELLI, 2001). Para Gonzalez (2009, p. 152) “os meios de comunicação não são meios nem comunicação, mas ferramentas que permitem a produção de um vínculo social”. Essa observação nos mostra que a televisão pode ser considerada como um instrumento influente tanto na construção de símbolos sociais (DUARTE, 2004) quanto na relação que estabelece com as disciplinas escolares, pois ao abordar assuntos vinculados àqueles estudados por alunos e professores contribui para a construção de representações sociais dessas mesmas disciplinas, como no caso da História.

Concordando com a ideia de que a programação da televisão deve se constituir como mais um conteúdo da educação escolar, Siqueira (2008, p.1056) enfatiza a necessidade de uma abordagem específica e formal para a questão do uso de mídias na escola, uma vez que a mídia (da qual a televisão é referência) faz parte da realidade cotidiana do educador e do educando, sendo um referencial informal utilizado por professores das diversas disciplinas:

Embora a mídia-educação ainda não seja uma área do conhecimento formalizada no currículo escolar brasileiro, com referenciais pedagógicos específicos para a área, a exemplo do que ocorre com outras áreas do currículo, na prática cotidiana da sala de aula, esse assunto é tratado, ainda que muitas vezes de forma intuitiva, por professores das áreas de Português (principalmente), História e Geografia (em menor escala).

Essa utilização de mídia na educação foi tratada por Preto (2007), que ao estudar o uso do filme de ficção no ensino da disciplina de história, considerou positiva a utilização da imagem na mediação dos estudos históricos. Concordamos

com o autor quando o mesmo observa que a interação existente entre imagem e fatos históricos se constituiria como mais um elemento na aprendizagem da disciplina, se utilizada de forma adequada e crítica. A utilização da televisão (ou de sua programação alicerçada sobre imagem em movimento) pela escola de forma crítica, voltada à aprendizagem se vincula a formação dos professores para esse uso na educação para as mídias. Nesse caso, a televisão adentra o contexto escolar não apenas como uma ferramenta de aprendizagem, mas também como objeto de estudo, segundo Magaldi (2001, p. 113):

Acredito que mobilizar a televisão como recurso de aprendizagem faz sentido e pode tornar-se um elemento realmente significativo no contexto escolar, desde que fiquem bem compreendidos suas funções e seus limites pedagógicos. E, claro, desde que os professores interessados recebam uma preparação consistente para fazê-lo. (...) a TV precisa entrar nas escolas e na formação dos professores não apenas como recurso, meio, mas também – e sobretudo – como objeto de estudo. Televisão para ajudar a educar, sim, mas simultaneamente a uma educação para a televisão. A formação para a cidadania não pode mais dispensar uma consistente educação para as mídias, em especial para a mídia televisual.

Entendemos que a televisão é mais do que um recurso podendo ser alvo de debate inclusive sobre os conteúdos que vincula como “histórico” através das minisséries históricas. Considerando que os indivíduos telespectadores das minisséries são os mesmos que freqüentam a instituição escolar logo, é na escola em primeira instância que tomam conhecimento dos conteúdos formais da disciplina de História, seus temas e seus personagens. Além disso, esses telespectadores e ao mesmo tempo sujeitos escolares, se integram aos grupos que permeiam o espaço educativo, a partir também do que assistem (BERGMANN 2006).

A abordagem da veiculação de minisséries históricas pela televisão aberta com temas da disciplina de História nos faz querer compreender de que forma essa articulação, na recepção da minissérie, cria ou reconstrói representações sociais da disciplina de História para alunos do ensino médio. Essas minisséries por terem em sua temática, fatos históricos os quais constituem a memória e a cultura brasileira se relacionam com o cotidiano dos alunos e professores no momento das aulas de História, quando da abordagem do tema. Assim, consideramos o contexto escolar como lugar de estabelecimento de relações entre o formal (conteúdo disciplinar) e o informal (a televisão e sua minissérie histórica) e de onde emergem as representações sociais para a disciplina de história. Na questão das minisséries,

destacamos que mesmo que sejam simulações da história e não representações históricas no sentido tradicional, as minisséries atraem o público justamente por possuírem essa ficção da história (PAIVA, 2005). E essa atração não se faz sem que se estabeleçam relações entre a imagem e a história da televisão com aquilo que se estudou na escola, nos livros de história (obra dos historiadores).

Devemos considerar, no entanto, que o assunto veiculado na minissérie histórica quase sempre é transformado para caber no formato televisivo e com isso ocorrem mudanças de ordem cronológica, nos personagens e em suas ações. Concordamos com Paiva (2005) quando observa a não necessidade das minisséries em tratarem os fatos históricos de forma oficial, pois assim contribuem para que a história do Brasil seja revista por outros “itinerários”. Além do mais, segundo ele, as minisséries se apoiam em pesquisas rigorosas, ou seja, não são criadas sem consulta a fontes e aos próprios historiadores. Porém, não podemos deixar de lembrar que existe uma modificação na forma como os conteúdos são apropriados pela televisão quando a mesma adapta uma obra da literatura escrita, como observam Castanheiras e Gomes (2008, p. 05) e concordamos com as autoras quando relacionam essa mudança com a aceitação dessa obra pelos telespectadores.

A ordem temporal na obra literária é maior que no audiovisual, o que implica uma série de cortes da história literária narrada para a sua adaptação em uma obra de ficção televisiva. Por isso, muitas pessoas que vão ao cinema, ou assistem a uma novela adaptada de um livro ou de um romance de folhetim, não gostam muito do ajuste ao novo suporte, e observam que há muitas coisas que havia no livro e não estão presentes no filme ou na novela.

O fato de que o telespectador tem o poder de aceitar ou não a forma como os fatos são apresentados na construção da história de uma obra adaptada pela televisão nos faz perceber que o indivíduo que lê uma história e assiste uma adaptação dessa mesma obra, faz a relação entre o que assistiu e o que leu e tece opiniões, constrói significados para a aquela história lida e filmada. Desse modo, podemos dizer que os alunos (que são telespectadores e leitores), participam desse processo ao terem acesso ao vídeo e ao livro de um assunto que vincule os dois meios; no caso deste trabalho, a vinculação da minissérie histórica com o conteúdo da disciplina de História.

Ao partirmos da vinculação entre minissérie histórica e conteúdo da disciplina

de História a problemática em questão é: Que indícios de representações sociais da disciplina de história emergem para alunos do ensino médio, a partir da recepção da minissérie histórica O Quinto dos Infernos?

No ambiente de construção de representações que pretendemos pesquisar, a recepção da minissérie por parte de alunos se constitui como um dos aspectos mais importantes, pois essa recepção vincula-se a significados que o indivíduo produz para aquilo que vê e escuta (WHITE, 1998)

Ao enunciarmos a recepção da minissérie histórica por parte de alunos do ensino médio como um dos meios de construção de representações sociais para a disciplina de História estamos evidenciando o papel ativo do telespectador. Sendo assim, observamos que os estudos de recepção sobre os meios de comunicação no Brasil têm abordado o papel do sujeito ativo na relação com a televisão relacionando-o a sua identidade cultural, aos grupos dos quais faz parte e suas comunidades interpretativas, conforme demonstram trabalhos organizados por Jacks (2002). Esta autora observa que a recepção está ligada as práticas cotidianas e não se separa do contexto sócio-psicológico do indivíduo, conforme observado por Craidy (2009, p.137):

Para Jacks, a recepção se funde com as práticas cotidianas. É negociada com outros significados do repertório do receptor: os que ele recebeu da família, da escola, da religião, do partido político, da empresa, etc. E muda de figura também conforme o gênero, a idade, a geografia, a história, a economia, a identidade, etc. Só então, a mensagem com que o receptor foi impactado é digerida, enfim, como sua.

A revisão bibliográfica revela que as pesquisas que tratam da relação entre recepção de audiovisuais e a educação é um tema recente em nosso meio acadêmico. No entanto, ao buscar mostrar a produção acadêmica Duarte (2007, p. 25) traçou um panorama dos estudos que relacionam educação e comunicação destacando que no Brasil, o foco da produção científica apresentou os questionamentos relativos “às mensagens veiculadas nos produtos midiáticos, aos usos que os receptores fazem dos meios eletrônicos de comunicação de massa e aos distintos modos de interação destes com as mensagens veiculadas por aqueles”. Nesses estudos, de acordo com sua análise, prevaleceu a escolha pelos sujeitos pertencentes ao ambiente escolar sejam professores e alunos e a utilização feita por esses sujeitos dos meios de comunicação na escola.

É fato que estudos que relacionam educação e comunicação estão acontecendo, porém, Jacks (2002) observa que os trabalhos sobre recepção ainda estão no início e se ligam mais à área da comunicação. Jacks, Menezes e Piedras (2008) traçaram o panorama desses estudos e de acordo com os resultados das pesquisas sobre recepção televisiva concluíram que a falta de lazer torna a televisão, principalmente no horário noturno, um veículo que normatiza a vida das pessoas organizando horários do jantar e de encontros. Em contrapartida “a televisão, apesar de hegemônica, não possui um papel desestruturador da cultura regional e local” (*idem*, p.112). Isso significa que a televisão não é a mediadora de como olhamos o mundo, mas sim a identidade cultural de cada indivíduo.

Os trabalhos que enfocam a recepção de adolescentes articulando-a a educação ainda são poucos e seus resultados oferecem uma interpretação que caracteriza a atitude ativa do receptor. Por outro lado, a relação entre escola e televisão ainda pode ser considerada competitiva, sendo a segunda mais atrativa que a primeira para os adolescentes, conforme constataram Jacks, Menezes e Piedras (2008, p.179). Em relação à escola, a mesma “(...) não compreende a interação do adolescente com a televisão, vendo-a como um obstáculo no processo educativo porque oferece materiais desapropriados para o processo didático”. Tal significado atribuído à televisão demonstra, segundo as autoras, que ela ainda é considerada como “(...) uma influência ruim que deve ser controlada.” (*idem*, p.179)

As pesquisas sobre representações sociais para a disciplina de História podem ser consideradas escassas. Em nossa busca, encontramos uma dissertação de mestrado para a Faculdade de Educação da USP onde Alves (2006) aborda as representações sociais na construção da consciência histórica dos alunos do ensino médio, tomando como base a didática da história e a utilização de imagens nas aulas de história pelos professores. Porém o autor não utiliza a recepção de programação televisiva como meio de formação de representações. A dissertação de Barros (2007) estuda o uso das imagens (as não televisivas) pelos professores de História a luz da teoria das representações sociais e conclui que elas quase não são utilizadas pelos professores em situação didática nas escolas públicas paulistas. Para ele, isso acontece porque os professores não sabem de que forma usa-las. Em outra produção acadêmica da área de educação temos uma tese de doutorado sobre a utilização de imagens televisivas no ensino da história e a formação de

representações sociais do conhecimento histórico, para a Faculdade de Educação da USP por Silva (2010). Nesse trabalho, o autor procurou identificar a relação entre a utilização de imagens televisivas e fílmicas nas aulas de história e a construção do conhecimento histórico para os alunos do ensino médio, alterando as representações sociais dos mesmos. A partir desse enfoque, verificamos que esse trabalho é o que mais se aproxima do nosso tema, porém, em nosso caso tomamos como ponto principal a recepção dos alunos fora do ambiente escolar para depois relacionarmos com o tema estudado em sala de aula na disciplina de história.

As lacunas existentes na produção acadêmica sobre representações sociais da disciplina de história também são encontradas para as outras disciplinas escolares como Sociologia, Filosofia, Biologia, Matemática. Para esta última, o trabalho⁶ de Ramos (2004) chamou a atenção por abordar a construção de representações sociais a partir de elementos afetivos, sociais, escolares e instrumentais os quais estão diretamente relacionados a aquilo que os indivíduos significam para essa disciplina.

Na questão da recepção da minissérie histórica, assunto deste trabalho, os estudos de recepção vêm se adequar às necessidades, uma vez que os alunos não são passivos quando assistem a um programa que se relaciona com aquilo que estudam nas salas de aula, de acordo com Paulino (1999, p. 31):

A problemática dos Estudos de Recepção está centrada em como se dão as inter-relações emissor/receptor e quais os fatores intervenientes nessa relação, bem como quais as formas de apropriação e resignificação dos sentidos que circulam na pluralidade dos discursos sociais e que constituem o material simbólico quanto aos receptores.

Ao estudarmos “recepção” de programa de televisão, estamos buscando compreender como os indivíduos interagem com os discursos veiculados pelos meios de comunicação, os quais são discursos de outros indivíduos e como fazem a resignificação dos mesmos no cotidiano. Essa interação é questão fundamental nos estudos de representações sociais, pois as representações sociais são criadas a partir do mundo social e da interação entre os indivíduos onde a comunicação tem papel fundamental (MOSCOVICI *apud* JODELET, 2005).

Nesta abordagem buscamos refletir sobre a produção de significados por

⁶ Artigo da revista de Sociologia, Problemas e Práticas, nº 46, 2004, p.71-90 – Madalena Ramos

parte dos alunos, observando que o que eles assistem, produz representações a respeito do universo escolar. Cabe ressaltar, porém, que não pretendemos estudar a intenção dos programas veiculados pela televisão, mas sim como interagem com o telespectador, como nos lembra Britto (2004), pois nos estudos de recepção configuram a produção de sentidos pelos receptores e não a intencionalidades dos meios. Tal questão está inserida nas limitações desse estudo, juntamente com o fato de que as representações apontam percepções que alunos possuem do universo escolar que seja da disciplina de História - objetivadas pela recepção das minisséries históricas televisivas, não sendo, portanto, representações presentes em todos os grupos de alunos, mas adequadas ao contexto e interações estabelecidas no meio social específico.

Diante dos que já foi exposto, este trabalho tem por objetivo estudar indícios das representações sociais da disciplina de História por alunos do ensino médio, motivados pela recepção da minissérie histórica O Quinto dos Infernos.

Optamos por responder às seguintes questões norteadoras do estudo:

1. Que significados os alunos atribuem à minissérie histórica uma vez que essa possui temática relacionada ao que ele estuda na disciplina de História?
2. Que significados os alunos que assistiram à minissérie histórica atribuem à própria disciplina de História?
3. Como os alunos relacionam elementos da ficção e da realidade quando confrontam aquilo que aprendem na aula e nos livros da disciplina de história com o que assistiram na minissérie histórica?
4. Como os alunos relacionam o fato histórico ao assunto da minissérie histórica televisiva?
5. Sob que elementos os alunos que assistiram à minissérie histórica ancoram a representação da disciplina História e como a objetivam?

Quando estudamos História, entramos em contato com nossa cultura, descobrimos os processos de formação das mentalidades, da sociedade, dos sujeitos históricos e consideramos o fator *tempo* na construção de um fato histórico e na construção de significados para as ações humanas. O conhecimento histórico não possui um fim em si mesmo, mas pode proporcionar através do modo como é

construído pelos historiadores o aguçamento da curiosidade, da comparação, da pesquisa sendo objeto investigativo dos mais importantes na construção da identidade e memória social. Dessa maneira, podemos dizer que a História é o meio pelo qual conhecemos e reconhecemos os sujeitos históricos e a nós mesmos como produtores e reprodutores da cultura.

Sendo a História tão importante na construção da memória coletiva de um povo, faz-se necessário descobrir quais as representações que alunos de história possuem da disciplina, uma vez que na educação escolar, a mesma se faz presente desde as series iniciais do ensino fundamental até o ultimo ano do ensino médio. Nesse caso, para estudar aspectos importantes dessas representações, o apoio se constitui na recepção de alunos de uma minissérie da televisão aberta, de temática histórica, a qual privilegia assuntos didáticos obrigatórios no currículo da disciplina.

A abordagem da relação entre minissérie e conteúdo de História na construção de representação social desta disciplina é de fundamental importância por entendermos que escola e cotidiano devem ser integrados e que interagem continuamente tanto no espaço escolar quanto no espaço não escolar. Os sentidos atribuídos à disciplina de história pelo aluno é um dado rico para compreender de que forma esses dois mundos se integram na educação. Além disso, a associação da educação formal com a mídia/recepção é um tema recente nas pesquisas e de total relevância social, além de pertinente nos debates justamente porque acreditamos que os educandos necessitam refletir criticamente tanto sobre os meios de comunicação e sua programação quanto sobre as disciplinas escolares e seus significados.

Finalmente destacamos que estudar a recepção de alunos pode nos dar percepções sobre a influência e interação entre conteúdos escolares e programação televisiva na aprendizagem além de mostrar que tanto a televisão quanto a escola estão vinculadas diretamente na construção do conhecimento do individuo e que podem ser aliadas na formação cultural do mesmo. Desse modo, as representações sociais da disciplina de História se constituem como um ponto de partida para a reflexão dos professores, principalmente, na condução dessa disciplina escolar tão importante quanto necessária na construção da cidadania de todos os sujeitos escolares.

CAPÍTULO II - REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Televisão e Representações Sociais: recepção e mediações

Atualmente a televisão abrange 95,7% dos domicílios brasileiros, segundo pesquisa do IBGE em 2010⁷. A força desse veículo de informação e entretenimento na sociedade é inegável o que lhe confere um status de instituição social o qual exerce certo tipo de “poder” na construção da cultura e das mentalidades. Para Gruzinski (*apud* Silva 2010, p.301), a televisão tem o poder de infundir valores, modelos de comportamentos além de crenças que vão modificando a maneira pela qual as pessoas percebem a realidade vivida e também o tempo em que vivem:

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.

A programação televisiva é, para grande parte da população brasileira, o único acesso ao lazer e cultura que lhe está disponível. Para Silva (2010, p. 123) “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”. Desse modo, podemos considerar a televisão como um componente influente na construção de representações sociais já que, com seus programas ajuda a difundir idéias e valores, comportamentos e crenças. Porém, não queremos aqui, afirmar que a televisão é determinante no processo de criação de representações, muito pelo contrário: defendemos a idéia de que ela contribui no processo de construção, mas não é a única: os indivíduos e a cultura na qual emergem re-significam informações

⁷ Consultar www.uol.com.br/pnad2010

recebidas do cotidiano, criando sentido para a realidade.

Moscovici (2009, p.31), ao elaborar a teoria das representações sociais, esclareceu que “(...) nossas reações aos acontecimentos, nossas respostas aos estímulos, estão relacionadas à determinada definição, comum a todos os membros de uma comunidade à qual nós pertencemos”. Os significados atribuídos àquilo que ouvimos e vemos, está relacionado aos grupos aos quais pertencemos e que o grupo constrói, interativamente, representações sobre os objetos.

Para que a interação exista e representações sejam construídas, a comunicação é o elo promotor desse processo. Moscovici (2009, p.22) esclarece que as representações “(...) podem ser o produto da comunicação, mas também é verdade que, sem a representação, não haveria comunicação”. Uma vez que a comunicação é o processo central para a formação de representações sociais, e sendo a televisão um meio de comunicação tão eficiente em “comunicar”, ela atua no processo formador de representações, assim como os outros elementos culturais presentes no meio social. Porém, as representações construídas não podem ser consideradas estáveis, pois sofrem alterações e mudanças em sua estrutura e organização mediante novas formas de comunicação (MOSCOVICI, 2009). Dessa forma, a televisão e as inúmeras linguagens que utiliza no processo estabelecido com seus telespectadores favorecem a emergência de construção e reconstrução de representações sociais, de acordo com os interesses humanos, ou seja, de acordo com os interesses dos telespectadores.

A existência massiva da televisão na vida social serviu para justificar inúmeros estudos sobre sua influência na construção da memória coletiva, na emergência de novas formas de comportamento e valores. Por muito tempo, a televisão foi considerada, na relação com o telespectador, um veículo ativo que, de acordo com os interesses das classes que dispunham de seu controle, impunham sua ideologia e suas ideias as quais os receptores não podiam se defender. Esse pensamento, bastante difundido pela Escola de Frankfurt, tornou a televisão um elemento nocivo, sobretudo se relacionada à educação formal escolar. Os intelectuais dessa escola consideraram o objeto televisão como um componente da “indústria cultural” relacionando-a a ideologia capitalista de produção, a qual promoveria a submissão popular tornando-a reprodutora dos valores difundidos pela programação televisiva.

A ênfase no papel ativo do telespectador originalmente tem início com os

Estudos Culturais que, desde a década de 1970 abordam a recepção dos meios de comunicação – principalmente a televisão, “como uma prática complexa de construção social de sentido” (SANTOS, 2007, p. 46). Nessa abordagem, cada grupo social de acordo com suas características socioculturais, faz a leitura do meio audiovisual ou decodifica aquilo que assiste não sendo a interpretação, igual à de outros grupos ou classes que assistem a mesma programação. Dessa forma, cada grupo social, de acordo com seus valores, crenças e modos de percepção, de certa forma “controlam” o que assistem e negociam com os veículos de informação aquilo que vão receber dos mesmos não podendo ser considerados como uma “massa consumidora” dos produtos que lhe são oferecidos pelos meios. Santos (2007, p. 48) enfatiza que não há uma “leitura universal” da programação e que a “cultura popular é a cultura de conteúdo transformador” realizando assim, a transformação de mensagens da televisão mesmo que essa consiga fazer com que as representações daqueles grupos sejam vinculadas pelas imagens e possa, através dessa interpretação, fazer proliferar ideias hegemônicas para um grande número de indivíduos de diferentes grupos sociais.

Na América Latina, a partir do final dos anos de 1980 os Estudos de Recepção, influenciados pelos Estudos Culturais, procuraram refletir criticamente sobre a importância dos meios e sua relação com os telespectadores, diferentemente das interpretações dos frankfurtianos, funcionalistas e semióticas. Martín-Barbero (1995) pesquisador da área de comunicação nega a dominação dos meios sobre os espectadores enfatizando a não existência de um único modo de olhar a televisão; também nega a predominância das estruturas e sistemas sociais como única forma de subjugar o pensamento e a ação dos indivíduos: antes, ele estabelece que as práticas sociais podem ser o viés pelos quais se enxerga o processo comunicacional estabelecido entre receptores e emissores. Martín-Barbero (1995, p.150) reconhece que “a comunicação é questão de culturas, e não só de ideologias; a comunicação é questão de sujeitos, atores e não só de aparatos e estruturas; a comunicação é questão de produção e não só de reprodução”. Esse pressuposto nos dá então, a ideia de interação entre os meios de comunicação e os indivíduos inferindo que ambos, no processo comunicacional, produzem e reproduzem representações sem haver, necessariamente, uma passividade daqueles que assistem a programação cotidianamente, mas uma negociação com

aqueles que a constroem.

A abordagem da recepção ativa indica que o sujeito negocia com o outro, pelo canal da comunicação que a televisão representa e, nessa negociação, a identidade cultural que ele possui possibilita construir ou reconstruir suas representações dos objetos não de uma forma objetiva, mas subjetivamente. Para que isso aconteça, as representações só são representações se relacionadas a um grupo específico como, por exemplo: estudantes, professores, policiais e assim por diante.

Martín-Barbero (2008), ao enfatizar a recepção ativa do sujeito na relação com a televisão, esclarece que a mediação entre eles se faz a partir dos grupos ao qual esse sujeito pertence e está aliado a práticas culturais da vida social. Ou seja, considerando a família a qual se pertence, os programas da televisão terão determinado sentido e serão significados mediante os valores que o indivíduo possui e que foram e são captados nesse grupo. Se entendermos que os sujeitos participam de diversos grupos ao longo da vida, então, as representações de mundo que vão desenvolvendo no processo de vivência, determinam o modo como aceitam ou não os programas de televisão, as quais também organizam a programação televisiva.

As representações sociais moldam os pensamentos, pois são formas de conhecimento social que se estruturam sob três aspectos, segundo Almeida (2005): comunicação, reconstrução do real e domínio do mundo. A comunicação, nesse caso, fornece às pessoas “um código para suas trocas e um código para nomear e classificar, de maneira unívoca, as partes de seu mundo, de sua história individual e coletiva” (MOSCOVICI, 2009, p.43). A reconstrução do real acontece na dinâmica comunicação-representação estabelecida pelos sujeitos no entendimento da realidade cotidiana, a qual, segundo Almeida (2005, p.122) é construída pelas representações existentes por via das “interações dos indivíduos ou grupos com os objetos sociais”. Domínio do mundo, porquanto as representações “são entendidas como um conjunto de conhecimentos sociais, que possuem uma orientação prática e que permitem ao indivíduo se situar no mundo e dominá-lo.” (idem, p.123). Entendemos que as representações dão sentido a aquilo que, de forma concreta ou abstrata, reside no cotidiano dos sujeitos concedendo-lhe uma forma de interpretação da realidade.

Assegurada à definição estrutural das representações, podemos colocá-las

em evidência na relação telespectador X televisão, considerando a recepção ativa desse sujeito e a presença quase totalitária da televisão na vida social que, por via da *comunicação*, informa, distrai e oferece seus produtos a quem interessar. O fato de que, o sujeito é ativo nas interações, aconteçam elas pessoalmente, via rádio, via televisão ou via literatura, demonstra que, a televisão não age de forma unilateral na construção de valores e comportamentos e que os programas por ela veiculados pretendem satisfazer uma “necessidade” do telespectador, seja ela por diversão ou informação. Nessas condições, a televisão é só mais uma fonte que favorece nos darmos conta da realidade e onde podemos construir conhecimentos diversos de modo que também nos situemos no mundo, construindo sentidos para ele.

Para que possamos evidenciar as representações sociais, é fundamental esclarecermos que as mesmas são formadas por mecanismos capazes de tornar familiar àquilo que não é facilitando assim a emergência de sentido dos objetos. Isso ocorre por meio “de um processo de pensamento que se baseia na memória e em conclusões passadas” (MOSCOVICI, 2009, p. 60). A esse processo damos o nome de objetivação e ancoragem.

2. Processos formadores das representações sociais

(...) representação social é uma instancia intermediária entre conceito e percepção; que ela se situa sobre as dimensões de atitudes, informações e de imagens; que ela contribui para formação das condutas e orientação das comunicações sociais; que ela conduz a processos de objetivação, de classificação e de ancoragem; que ela se caracteriza por uma focalização sobre uma relação social e uma pressão à inferência; e, sobretudo, que ela se elabora nas diferentes modalidades de comunicação: a difusão, a propagação e a propaganda (DOISE, 1986 apud NOBREGA, 2001, p.67).

Para Doise (1986), a representação social se configura como um meio termo entre o abstrato (conceito) e o que é mais concreto (percepção), pois, através dela, o indivíduo pode entender o conceito tendo a imagem como referência de objetivação da representação, ou seja, pode perceber o objeto de forma mais concreta.

O processo de pensamento, constituinte da representação social que torna familiares palavras, ideias ou imagens que não fazem parte comumente do universo dos indivíduos se ampara na ancoragem e objetivação.

- *Ancoragem:*

O mecanismo da ancoragem é aquele que, segundo Moscovici (2009, p. 60)

“tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns”. Nesse caso, o pensamento procura conduzir aquilo que é estranho a um contexto familiar, próximo a ele. Por mais estranho ao indivíduo que seja a ideia, a imagem, ele busca coloca-los dentro de uma escala de valores já existentes em sua memória. Desse modo, o processo compara o novo, estranho com aquilo que já existe, é familiar e pode ser compreendido mais facilmente. Segundo Moscovici (2009, p. 61) “no momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é reajustado para que se enquadre nela”. O enquadramento do objeto ou ideia proporciona o não estranhamento e a familiarização tornando qualquer opinião referente à categoria, uma opinião também ligada a esse objeto ou ideia.

Para Moscovici (2009, p. 61), “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa”. Para ele, aquilo que não possui classificação e não tem nome é estranho e ameaçador. No entanto, Moscovici alerta para o fato de que os sistemas de classificação “não são meios de graduar e de rotular pessoas ou objetos considerados como entidades discretas”. O autor entende que o objetivo primordial desses sistemas é facilitar a interpretação ou entendimento das características, das intenções e motivos das ações empreendidas pelas pessoas a fim de formar opiniões. Tal fato mostra que a interpretação de ideias ou outros objetos não familiares, necessita de categorias e referências que os coloquem próximos de nosso entendimento e assim se integrem em um conjunto conceitual, favorecendo que representações que já existiam sejam modificadas, juntamente com as entidades representadas, ocasionando uma nova existência (MOSCOVICI, 2009).

A necessidade de classificar algo estranho ou desconhecido em uma categoria preexistente facilita o entendimento e a aceitação por nós mesmos daquilo que inicialmente pode ser ameaçador, mas que, ao se tornar próximo a nós se torna também possível de ser explicado e representado.

A representação de um objeto ou ideia advém do processo de transformar aquilo que era desconhecido ou inominável em algo que possui um nome e um lugar num sistema de classificação de valores já existentes no pensamento dos indivíduos. Moscovici (2009, p. 62), observa que “De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes”. Dessa forma em nossos julgamentos não há neutralidade, pois

os objetos possuem um determinado valor devido a serem classificados sob a égide de uma escala de valores ou paradigmas; assim posto, os objetos são categorizados pelos seres humanos recebendo um lugar numa escala hierárquica sendo também avaliados e rotulados. Dessa forma mostramos a forma como entendemos e teorizamos o mundo social.

- *Objetivação:*

O segundo mecanismo que participa da formação de representações sociais é a objetivação. O processo da objetivação, segundo Moscovici (2009, p. 71) “une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade”. Podemos entender assim, que a objetivação é a materialização da ideia ou do objeto outrora tornados familiares pela ancoragem e que transforma uma representação na realidade dela, em algo ou em alguma *coisa*. A coisa aqui referida pode ser uma *imagem* ou uma *palavra* porque, segundo Moscovici (2009, p. 72) “nem todas as palavras, que constituem esse estoque, podem ser ligadas a imagens, seja porque não existem imagens suficientes facilmente acessíveis, seja porque as imagens que são lembradas são tabus”. Para o autor, a objetivação decorre da transformação da ideia em algo conhecido, seja imagem, ou seja, a palavra.

Para que os objetos ou ideias que nos cercam quotidianamente adquiram o status de *realidade* podendo ser representadas, a objetivação se revela em uma figura, uma imagem selecionada anteriormente a partir de um padrão ao qual Moscovici (2009) chamou de núcleo figurativo. O núcleo figurativo é o padrão onde se encaixa uma seleção de imagens que possuem a capacidade de reproduzir um complexo de ideias. Desse modo, a aceitação do núcleo figurativo por uma sociedade ou grupo de pessoas, faz com que haja uma facilidade em usar palavras referentes a esse padrão em várias situações sociais possibilitando a compreensão e entendimento dos outros e de si mesmo (MOSCOVICI, 2009).

O complexo de imagens ou paradigma que outrora foi aceito pelo grupo social, é, segundo Moscovici (2009, p.73), “um objetivo bastante vago”, porém, no comportamento dos grupos e nas referências de pensamento, ele se torna concreto, real como se realmente existisse quando se julga uma pessoa e a relaciona com ele. O julgamento de alguém mediante critérios figurativos torna-o representado pela figura, pela imagem, simbolizando sua personalidade e maneira de se comportar

(MOSCOVICI, 2009).

Segundo Moscovici, quando a imagem é completamente assimilada, substituindo o que é concebido pelo que é percebido, se configura o segundo estágio do processo de objetivação. Nesse sentido, para ele “se existem imagens, se elas são essenciais para a comunicação é para a compreensão social, isso é porque elas não existem sem realidade (e não podem permanecer sem ela)...” (2009, p. 74). As pessoas criam uma realidade para as imagens tornando-as “elementos da realidade em vez de elementos do pensamento” (2009, p. 74). A todo o tempo as pessoas modificam as imagens através do acréscimo ou retirada de elementos que as compõem, num processo que parte do subjetivo para o objetivo, tornando as coisas reais para si mesmas e para os outros. Desse modo, imagens que antes habitavam o espaço mental, caracterizadas por palavras passam a adquirir significados e adquirem uma existência real como objetos.

2.3 A programação televisiva e a produção de significados:

Janela e espelho: os pintores costumam dizer que, ao olhar, sentem-se vistos pelas coisas e que ver é experiência mágica. A magia está em que o olhar abriga, espontaneamente e sem qualquer dificuldade, a crença em sua atividade – a visão depende de nós, nascendo em nossos olhos – e em sua passividade – a visão depende das coisas e nasce lá fora, no grande teatro do mundo.

Marilena Chauí

Ao fixarmos nossa atenção na programação que a televisão produz, estamos vendo-a, a partir de diversos significados e objetivos: olhamos para ter conhecimentos, informações, aprender alguma coisa, reproduzir cenas ou gestos ou simplesmente para passar o tempo ou se divertir vendo outras pessoas em inúmeras situações (FISCHER, 2006). Há quem veja TV simplesmente para comentar a programação no dia seguinte com seus amigos; outros assistem para terem algum tipo de informação importante relacionada a algo que diz respeito a si ou ao local onde vive, entre outros motivos. O ato de ver está condicionado aos objetivos que o sujeito tem ao olhar, ou seja, possui propósitos e desígnios conforme observa Marilena Chauí.

Considerando que nós sujeitos possuímos propósitos e objetivos no olhar, estamos sempre vendo de algum lugar, a partir de um ponto de vista que foi

construído por um aprendizado, de um exercício desenvolvido ao longo de vivências. O olhar televisão não se separa do mundo que vivemos das impressões que temos sobre os objetos e, desse modo, a realidade que criamos é a realidade que parte de algum lugar a partir das experiências vivenciadas (FISCHER, 2006). “As coisas são configurações abertas que se oferecem ao olhar por perfis e sob o modo do inacabamento, pois nunca nossos olhos verão de uma só vez todas as suas faces” (CHAUÍ, 1998, p.58). Cada olhar reserva uma interpretação, uma forma de ver, uma maneira de interpretar aquilo que está sendo transmitido sob forma de imagens e palavras. Indo mais além, a mesma coisa que se vê hoje, amanhã trará uma nova descoberta, pois, como Chauí observa, as coisas que vemos são inacabadas, ou seja, cada vez que olhamos podemos ver algo novo.

A programação veiculada pela televisão é produzida por sujeitos que possuem também suas visões de mundo e seus “olhares” a partir de lugares diferentes uns dos outros. Nessa programação existem todos os sentidos possíveis que são reflexos do mundo vivido, mas também do mundo imaginado por todos os que constroem a televisão em toda sua programação: noticiário, novelas, documentários, minisséries, entre tantos outros programas. Para Duarte (2004), a produção de sentidos se direciona a alguém, é produzida para “o outro” objetivando com o discurso, convencer com eficácia como se fosse um jogo comunicativo. Segundo Greimas (*apud* Duarte, 2004, p.31), no jogo comunicativo, “os interlocutores visam *com*-vencer um ao outro, isto é, não apenas vencê-lo, mas obrigá-lo a partilhar de sua vitória.”. Nesse jogo, então, verificamos a televisão como um acontecimento, como uma prática social resultante daquilo que a sociedade constrói nos campos do saber e que, através do discurso do meio televisivo adquire um “poder de verdade, de ciência, de seriedade” (FISCHER, 2006, p.50).

Possuir o status de “poder de verdade”, coloca a televisão como um meio em que as representações sociais dos diversos grupos que compõem a sociedade se tornam acessíveis a milhares de pessoas através da linguagem falada e visualizada. Mesmo que os conteúdos apresentem elementos diferentes os quais são característicos de uma cultura específica ou de subculturas, o que é veiculado através da programação é acessado por quem a vê e a escuta. O discurso televisivo dá sentido ao mundo e possui uma importância fundamental para vida em sociedade:

O sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta (SPINK; MEDRADO 2000, p. 40).

As práticas discursivas da televisão (como linguagem em ação), dialogicamente, remetem à produção de sentidos pela e para a sociedade, a fim de mostrar entendimentos (ou sentidos) de mundo de um ou mais grupos, mesmo que os interlocutores estejam separados no tempo e no espaço. Para Spink (2004), até mesmo o pensamento dos indivíduos é dialógico, pois nesse pensamento estão falantes e ouvintes que se apresentam na organização e produção de sentidos e enunciados, já que a linguagem expressa não apenas o pensamento individual, mas o coletivo. Nesse contexto, a televisão atua como um componente tecnológico por onde é veiculada uma diversidade de pensamentos, ideias e, sobretudo, representações sociais.

As representações sociais são representações do senso comum, construídas a partir da interação comunicativa entre os indivíduos, feita de forma informal, não sistemática, as quais procuram dar sentido aos modos de existência. Seja através de um gesto, de uma palavra, de uma ação, as representações estarão presentes no cotidiano dos sujeitos e são demonstradas em todos os aspectos da realidade. São as representações que tornam essa realidade familiar e possível de ser compreendida e é através da televisão que realidades adquirem significações e são aceitas ou não pelos telespectadores.

Se por um lado a televisão possui um poder de comunicação amplo atingindo quase a totalidade dos lares no Brasil, por outro, esse poder esbarra na importância que o telespectador adquire em relação às suas escolhas, seja sobre o que comprar ou que tipo de programa ele deseja assistir. A televisão pode veicular o programa que quiser, mas será o telespectador que vai mantê-lo ou não no ar, ou vai fazê-lo ser ou não um sucesso. Esse aspecto mostra que os sujeitos não aceitam um produto ou uma ideia de forma passiva, mas a aceitam mediante sua identidade, sua cultura de grupo, escolaridade, enfim, diversas características que o fazem se interessar ou não por um determinado formato de programa. Santos (2007, p. 50) observa que “A interpretação ou compreensão das mensagens geradas pela televisão, pelo rádio, pelo jornal fica, nesta ótica, dependente dos ajustes discursivos

mais amplos que os receptores conseguirem realizar”. Dessa forma, a mensagem televisiva esbarra na composição sociocultural e histórica que o receptor/telespectador assume como elementos de identificação.

2.4 O conhecimento histórico abordado pela televisão: As minisséries históricas brasileiras

Anteriormente estabelecemos a abordagem sobre a importância da televisão e sua programação considerando os telespectadores como agentes ativos e dotados de certo poder para negociar significados e sentidos daquilo que assistem com aqueles que constroem a programação. Através da interação entre ambos os agentes por via da comunicação, representações sociais podem ser criadas e ou modificadas num movimento mediado pelas práticas culturais, comportamentos e grupos aos quais os indivíduos pertencem.

É necessário, porém, abordarmos o conhecimento histórico veiculado pela televisão a fim de entendermos como esse veículo de comunicação constrói o tempo histórico e como o significa. Nessa abordagem vamos atentar para a produção de minisséries históricas as quais vinculam o conhecimento histórico ao padrão da teledramaturgia, midiaticizando a narrativa histórica. Paiva (2008) observa que a teledramaturgia no Brasil é uma instituição assim como é o futebol ou o carnaval e que, a mesma estabelece uma relação muito próxima com a instituição familiar acompanhando mudanças e permanências que ocorrem nos papéis sociais que cada membro desempenha. Situações cotidianas envolvendo relações de gênero com referências a novos retratos sociais da mulher ou do homem são representadas pela televisão através da interpretação dramatizada, passando a se constituir como amostras desses momentos de mudanças na estrutura social e que, em longo prazo poderão ser reconstruídos mediante o trabalho da historiografia.

Nosso intuito não é o de desenvolver uma análise sobre a teledramaturgia brasileira, mas abordar o formato minissérie histórica pelo qual a televisão reconstrói a história escrita pelos historiadores a partir da utilização da imagem aliada à linguagem. Paiva (2008, p.06) observa que:

(...) no que diz respeito às minisséries, cumpre observar que os seus entrelaçamentos mais profundos ocorrem nas malhas da história. De

algum modo, o olho eletrônico da televisão distingue novas espacialidades e temporalidades para uma reconstrução da história.

Entendemos que a televisão faz uma reconstrução do conhecimento histórico a fim de atender ao formato proposto da teledramaturgia, transformando a escrita da história em imagens que procuram mostrar o tempo histórico e que, é nessa transformação que “novas espacialidades e temporalidades” são utilizadas para reconstruir a história, como observa esse autor. Para Machado (2010), a reconstituição da história pela televisão através das minisséries produz conhecimento sobre os personagens históricos além de ressignifica-las para a sociedade contemporânea.

A televisão produz uma nova forma de interpretar a história e conta com o conhecimento histórico já estabelecido através da historiografia para dar “liga” naquilo que é ficção como se pode notar em minisséries como *Anos Rebeldes* (1992), *Agosto* (1993), *Guerra de Canudos* (1998), *Chiquinha Gonzaga* (1999), *A muralha* (2000), *O Quinto dos Infernos* (2002), *Aquarela do Brasil* (2000), *A casa das sete mulheres* (2003), *Mad Maria* (2005), *JK* (2006) e *Amazônia* (2007)⁸. Essas minisséries apresentam a história do Brasil de forma adaptada no sentido de entreter o público e, como tem base em fatos históricos, Machado (2010, p. 3) observa que “com linguagem atual, somos levados pelas obras até as causas, uma vez que já conhecemos as consequências dos fatos ali narrados”. Entretanto Paiva (2008, p. 06) alerta para a questão de que elas “Não são representações históricas, em seu sentido tradicional, são antes simulacros, histórias de ficção cujas narrativas se perfazem na transversalidade da memória histórica”. Cabe ressaltar que esses *simulacros da história* retratam um tempo histórico cujos personagens e ações, em sua maioria, são ficcionais: no máximo o autor se inspirou em alguém que realmente existiu a fim de compor um personagem. Em referência ao significado do que Paiva chama de *simulacro*, Junqueira (2005, p.150) explica com base em Baudrillard que:

Os simulacros são unidades sociais (de troca econômica ou de sentido) que perdem o referencial, seja na natureza, seja no próprio homem, e passam ao sistema operacional dos signos característicos da sociedade de consumo. O sentido não é mais dado pelo real, mas pela sua operacionalidade segundo o código geral dos signos. Este código opera no nível inconsciente. Os sujeitos sociais não percebem este desligamento, e justamente nesta inconsciência é que repousa a eficácia do código.

⁸ Minisséries de temática histórica produzidas e veiculadas pela Rede Globo de Televisão.

Considerando que as minisséries históricas são simulacros da história, entendemos que operam no âmbito dos signos e não da realidade e que são construídas para serem produtos televisivos com o propósito de entreterem os telespectadores e conquistarem audiência. Isso mostra que esse tipo de programa, em primeira e última instância, é uma ficção. Porém, não podemos deixar de notar que a época retratada na minissérie histórica com sua política, cultura e conduta social de fato existiu e serve de palco para a criação das histórias ficcionais contidas nas minisséries. Machado (2010) considera que desde 1982, a televisão vem mediatizando a narrativa histórica e que o formato só tem crescido dessa época para cá. A releitura dos acontecimentos históricos para essa autora é fruto da visão contemporânea dos autores do produto televisivo não se tratando de uma abordagem do passado pelo passado.

Paiva (2008, p. 07) considera válido que as histórias das minisséries não sejam retratos verossímeis da História, pois dessa forma, outros aspectos são abordados para aquele tempo histórico: “É interessante não serem exatamente histórias oficiais, pois assim, liberam uma camada da história do Brasil, por outros itinerários afetivos, estéticos, lúdicos e sendo o resultado de pesquisas rigorosas o produto final tem sido satisfatório.” A observação de que o “produto final tem sido satisfatório” vem de encontro à comparação que ele faz da história escrita (construída mediante o trabalho do historiador a partir de fontes históricas que possuem o atributo de serem frutos da realidade passada) com aquilo que é visualizado simbolicamente na minissérie histórica. O mesmo autor, também considera positiva a veiculação das minisséries históricas devido a criarem um enredo ou adaptações vinculadas às regiões brasileiras mostrando temáticas relativas a aquele contexto em determinada época. Além disso, as minisséries trazem uma abordagem política o que, segundo Paiva (2008, p.8) “(...) contribui para um estilo de politização do cotidiano, pois libera dimensões que foram ocultadas pela história oficial e isto só é possível pelo prisma das lentes e câmeras do cinema e da televisão”. Nesse sentido, o *oculto* na escrita da história oficial toma lugar na construção ficcional televisiva, favorecendo o acesso a um aspecto histórico antes não revelado o que o torna motivo de debate e reflexão pelos indivíduos.

O acesso à narrativa histórica via mediatização possibilita que personagens e

fatos da história do Brasil possam adquirir status diferente daqueles que, comumente, são estudados nos livros de história. Nas minisséries históricas, aquilo que é “histórico” passa a ser percebido por outro viés uma vez que a televisão possui recursos técnicos e linguísticos que constroem novas versões do fato histórico e o transforma em obra ficcional. Essa mediação da narrativa histórica gera uma realidade que parece verdadeira que Machado (2010, p. 131) chama de “verossimilhança”. A autora observa que a ficcionalização da história do Brasil, provoca a mudança de status dos personagens históricos que passam a ser vistos não mais como heróis, mas como seres humanos, “em sua complexidade, com sentimentos, traumas e conflitos”. Porém, distante de possuírem o status de “verdade dos fatos”, as minisséries históricas apresentam sim uma realidade: a realidade a partir das imagens ampliando a visão do que já foi escrito (MACHADO, 2010).

A realidade mostrada na ficção intrínseca à minissérie histórica é antes de tudo uma “releitura” do autor do produto televisivo para com o fato histórico e também do telespectador que ao assistir, produz novos sentidos e significados para ele. Podemos considerar que a televisão cria uma representação do fato e que o telespectador ao assistir a minissérie, forma outra devido à identidade cultural que possui (MARTÍN-BARBERO, 2008).

2.3 O conhecimento histórico na escola e a construção de representações sociais:

“Ser membro de uma comunidade humana é situar-se em relação ao seu passado (ou da comunidade), ainda que apenas para rejeitá-lo. O passado é, portanto, uma dimensão permanente da consciência humana, um componente inevitável das instituições, valores e outros padrões da sociedade humana”.

Eric Hobsbawn

“O historiador examina sempre uma determinada realidade, que se passou concretamente e em um lugar preciso. Sua tarefa é situar no tempo e no espaço o objeto que ele quer estudar”.

(BORGES, 2001, p. 58)

A palavra História tem origem grega e seu significado remete a investigação e informação. A História reconstrói o passado através da investigação das fontes históricas e é uma ciência. A História hoje pode ser considerada uma referência para o presente quando se propõe a mostrar processos, mudanças e permanências que

nele se apresentam através das ações humanas, dos sujeitos históricos que efetivamente, seja no século I ou no século XXI, fizeram e estão fazendo história.

Estudar História como uma ciência, na escola, não é apenas estudar o passado pelo passado: é antes de tudo entender como esse passado se faz presente. Para Borges (2001, p. 08) “o passado visto por si mesmo, o passado pelo passado, tem um interesse muito limitado, e, por vezes, nulo. Mas a história, hoje em dia, não visa explicar esse passado distante e morto”. Podemos considerar com tal afirmação que não é o passado que se revela a nós através do estudo da História, mas sim a realidade que se revela diante do estudo do passado. Ao explicar a realidade, segundo observa Borges (2001), a História serve para transformá-la.

O passado é retransmitido aos seres humanos através de vários mecanismos desde os tempos mais remotos. No Egito, na Mesopotâmia ou na Grécia Antiga, os acontecimentos anteriores ao presente eram ensinados como meio de fazer conhecer a origem e a vida daqueles povos. Esses ensinamentos eram transmitidos através da linguagem, da tradição oral e possuíam um sentido mítico, explicando a realidade através da religião, do sagrado. A origem dos homens era explicada tendo por base a magia, o sobrenatural e se constituía em uma verdade absoluta para os povos (BORGES, 2001). Dessa forma, as pessoas tinham uma referência de onde vieram e para onde iriam e isso era suficiente para dar sentido à existência.

Com o advento da escrita e posteriormente o desenvolvimento da filosofia na Grécia Antiga, temos o nascimento da História como forma de investigar, explicar e refletir sobre os acontecimentos que permeiam as relações humanas como as guerras, por exemplo. Heródoto de Halicarnasso, grego, é considerado o pai da história, pois é o primeiro a empregar a palavra história no sentido de investigação e pesquisa, escrevendo sobre guerras entre as cidades gregas (BORGES, 2001).

A preocupação de tornar a História uma ciência surgiu na Alemanha e lá, os historiadores procuraram fazer com que a mesma se assemelhasse às ciências naturais, tornando-se segura e metodologicamente exata e que buscasse a verdade dos fatos através de métodos efetivos em relação à investigação das fontes. Nesse sentido, a história ao ser comparada com as ciências exatas traria um conhecimento irrefutável, pois a composição como ciência estaria comprovada e os fatos seriam apresentados como realmente aconteceram. Esse pensamento está baseado no positivismo, corrente filosófica que orientou a escrita da história durante muito tempo

e a influencia até hoje (BORGES, 2001).

Além do positivismo histórico como corrente de orientação da historiografia, temos também o materialismo histórico/dialético (teoria criada por Karl Marx) o qual foi e é adotado por historiadores que tem na economia ou vida material seu principal meio de compreensão e interpretação dos fatos. A história escrita nas universidades européias seguiram a orientação filosófica liberal e nessas mesmas universidades, até meados do século XX, a orientação materialista/dialética não foi muito utilizada, pois a influência ainda era positivista. Entretanto a partir dos anos de 1930 esse panorama começou a mudar, sobretudo na França, com o advento da Escola dos Annales liderada por Marc Bloch e Lucien Febvre. Esses historiadores passaram a considerar “outra história” que não fosse à história política, muito difundida até então e de orientação positivista; eles iniciaram um novo momento da produção historiográfica trazendo uma nova abordagem e método para estudar seu objeto. Essa novidade se deu a partir da análise das estruturas econômicas, políticas, culturais, religiosas, entre outros correspondentes que integram a história total dos seres humanos, ou a história das civilizações (BORGES, 2001).

A influência do materialismo histórico/dialético e a da Escola dos Annales na produção historiográfica da atualidade são visíveis e remetem a formas diferentes de explicar a realidade, pois se utilizam de métodos diferentes. No entanto, as duas abordam a sociedade de forma integral, estabelecendo uma visão interdisciplinar ao utilizarem-se de objetos, fontes e documentos de outras disciplinas. De forma geral, a produção historiográfica atual está calcada em uma história diversificada que pode ir da história política até a história do sexo.

O panorama traçado anteriormente nos faz admitir que a ciência História vem passando por diversas fases ao longo de sua existência assim como a produção historiográfica que a comanda segundo as teorias admitidas conforme Abud (2004) nos informa. A autora estabelece o embate entre os historiadores adeptos da História-acontecimento e os adeptos da História-processo que se alternaram quanto à importância que receberam na escrita e no modo de construir a História. Porém o surgimento de uma nova corrente de historiadores, que segundo Burke (*apud* Abud 2004, p. 122) mostrou opções distintas dessas duas correntes no modo de construir o conhecimento histórico, dando origem a “formas narrativas que, ao buscar inspiração na literatura e na linguagem cinematográfica, podem apresentar

soluções para problemas com os quais os historiadores vêm lutando há muito tempo”. Considerando que tais historiadores optaram por buscar novas fontes históricas, novos pontos de vista e sujeitos para construir o conhecimento histórico, uma nova história foi revelada para além daquilo “(...) que verdadeiramente aconteceu”, sendo apenas uma interpretação, entre várias, do passado acontecido. Para Abud (*idem*) a crítica à História narrativa feita pelos historiadores dos Annales, mais do que evidenciar o apego dos historiadores narrativos ao “acontecimento” sem relacioná-lo a conjuntura, a estrutura social, ao contexto maior em que se insere, mostrou a preocupação dessa em ser a construção de uma verdade que emana das fontes históricas fidedignas e passíveis de se revelarem por si mesmas, excluindo o historiador do contexto da produção ao ser considerada “neutra” e “imparcial”.

O debate teórico entre os construtores da história, os historiadores mostra que a academia produz uma história baseada em opções teóricas e metodológicas que dão sentido e significado ao passado, objeto de estudo dos cientistas da História. Agora, porém, se faz necessário definirmos de que maneira a escola utiliza essa produção na socialização do conhecimento histórico para que possamos compreender o modo pelo qual os alunos dos diversos níveis entram em contato com a História e representam os conhecimentos históricos adquiridos na sala de aula.

A escola, por ser uma instituição de ordem político/social possui funções e objetivos formalmente organizados e sistematizados os quais se expressam em documentos oficiais que definem o programa curricular de cada disciplina escolar. Por ser política, a escola também simboliza interesses de ordem ideológica e conseqüentemente, adota parâmetros que caracterizam o modelo de sociedade que o Estado quer formar. Assim, a instituição escolar não é neutra quanto à formação de seus alunos, pois essa formação é especificada a partir de uma legislação geral nacional e de um plano político pedagógico que cada estabelecimento constrói a partir de objetivos educacionais nacionais.

A década de 1990 se caracterizou no Brasil por ser um período de redemocratização e de intensa expansão do ensino público. Essa expansão trouxe novas necessidades teóricas e metodológicas à escola e o Ministério da Educação elaborou os parâmetros curriculares nacionais (PCN) a fim de consolidar a inserção e a formação das novas gerações de estudantes no ambiente escolar. Os

Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) são utilizados a mais de dez anos e servem como direcionamento da abordagem das disciplinas escolares pelos professores da rede pública de ensino.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania (PCN, 1998, p.9).

A existência dos parâmetros curriculares nacionais desde 1998 serve como base de ação para a escola pública em relação às disciplinas que fazem parte do currículo e objetiva, em primeira instância, formar cidadãos críticos e politizados, respeitando a diversidade e valorizando a cultura brasileira. Esses objetivos tem na disciplina de História, um meio capaz de serem alcançados uma vez que ela, desde sua introdução no currículo escolar a partir de 1837 (Colégio Pedro II) serviu aos propósitos de dar sentido à existência do Brasil como nação ajudando a construir a identidade nacional brasileira. Desse modo, verificamos que a política sempre esteve no centro da questão histórica, pois a previsão de formação de cidadãos está na origem da História como disciplina obrigatória no ano citado.

O ensino de História do Brasil no período que se seguiu a 1837 dividiu espaço com a História Sagrada ou dos santos, e a segunda serviu de modelo à elaboração de perfis dos heróis nacionais, especialmente de políticos e padres. Nesse caso se atrelou o ensino de História ao ensino da moral, virtudes concebidas aos santos e aos governantes e clérigos. Posteriormente com o Brasil tornado República, o que se viu foi à continuidade da História política, com a inserção de novos elementos como a economia e a extinção de outro como a história sagrada. A preocupação em caracterizar o conhecimento histórico como linear, temporal, favoreceu a periodização da História assim como a noção da história como algo evolutivo. Atualmente essa ideia, porém, não é mais preponderante na construção do conhecimento histórico.

Segundo os PCN (1998, p. 29), a disciplina de História serve a um propósito de formação dos alunos ajudando na afirmação das identidades, nas referências culturais que construíram e constroem a sociedade brasileira, relacionando o tempo

passado ao tempo presente e objetivando dialogar com o conhecimento histórico acadêmico através de eixos temáticos como História das relações sociais, cultura e trabalho:

Nesse diálogo tem permanecido principalmente, o papel da História em difundir e consolidar identidades no tempo seja étnicas, culturais, religiosas, de classes e grupos, de Estado ou Nação. Nele, fundamentalmente, têm sido recriadas as relações professor, aluno, conhecimento histórico e realidade social, em benefício do fortalecimento do papel da História na formação social e intelectual de indivíduos para que, de modo consciente e reflexivo, desenvolvam a compreensão de si mesmos, dos outros, da sua inserção em uma sociedade histórica e da responsabilidade de todos atuarem na construção de sociedades mais igualitárias e democráticas.

Para Abud (2004) a proposta curricular dos parâmetros curriculares nacionais está de acordo com as tendências predominantes na produção do conhecimento histórico que privilegia a história problematizada e a Nova História como modelos de abordagem para a disciplina.

É relevante notar que o conhecimento histórico difundido na escola serve a consolidação de um modelo para formação de pessoas as quais devem desenvolver aptidões, competências e habilidades a fim de atender a sociedade diversificada que vivenciamos assim como um modelo político/econômico que visa sua perpetuação. A representação de mundo que a história produz baseada em uma visão de mundo e na interpretação e caracterização das fontes históricas serve aos propósitos tanto do historiador quanto da sociedade. Segundo Mario Carretero (1997, p.18).

“(...) as transformações que os conteúdos históricos e sociais sofrem de acordo com as influências ideológicas e políticas...” e “... nas disciplinas histórico-sociais não há fatos puros. Os fatos são selecionados de acordo com as teorias sustentadas pelo historiador ou pelo cientista social”.

Tomando como base as afirmações de Carretero (idem), entendemos que a organização dos conteúdos a serem inseridos em sala na aula de história faz parte de um conjunto de interesses tanto políticos quanto sociais e que, as representações sociais criadas a partir das interações entre alunos e professores e destes com os conteúdos facilitam a propagação de ideais e ideologias, assim como modelos de comportamentos dos sujeitos históricos abordados nos livros didáticos de história que se constituem como material base para as aulas de história na rede pública de ensino (MIRANDA; LUCA, 2004).

Para Abud (2004, p. 123), o conhecimento histórico escolar é reflexo da cultura escolar e não uma reprodução fiel ao conhecimento acadêmico da história. Quando a escola se apossa da produção acadêmica, não o faz isenta de significados e sentidos para com ela, mas mantém o diálogo dentro de um universo de representações:

“A história escolar é uma configuração própria da cultura escolar, oriunda de processos com dinâmica e expressões diferenciadas, mantendo, na atualidade, relações de diálogo e interpelação com o conhecimento histórico *stricto sensu* e com a história viva, o contexto das práticas e representações sociais”.

Com a finalidade de atender aos objetivos da rede escolar para a disciplina de História encontramos o livro didático como referência do ensino/aprendizagem da História. O livro didático é a ferramenta essencial utilizada pelos professores de história nas aulas da rede pública de ensino e se caracteriza por ser uma compilação do conhecimento histórico acadêmico servindo como suporte das ações educativas as quais se ancoram na opção teórico-metodológica dos autores das coleções didáticas. Para Miranda e Luca (2004), a educação e conseqüentemente o livro didático estão diretamente ligados aos valores e ideologias de um regime político sendo fundamental na difusão desses valores.

O livro didático, peça fundamental para a disciplina de história na escola pública serve a propósitos políticos e sociais além de ser a fonte principal de organização do conhecimento histórico escolar. Choppin (*apud* MIRANDA; LUCA, 2004, p. 131) considera que:

(...) os livros didáticos não são somente ferramentas pedagógicas, mas também suportes de seleções culturais variáveis, verdades a serem transmitidas às gerações mais jovens, além de meios de comunicação cuja eficácia repousa na importância de suas formas de difusão”.

Ao conceituar o livro didático como meio de comunicação, o autor infere o alcance que o mesmo possui por estar diretamente vinculado à circulação de informações socialmente construídas e escolhidas que estão compiladas em suas páginas. Essa compilação é fruto da necessidade de manutenção da memória social através de recursos socialmente consolidados como os manuais escolares, especialmente e através de imagens (nesse caso, textuais e fotográficas), conforme observou Sá (2005). Em se tratando do livro didático, além de conter conhecimento

histórico o mesmo também é produzido a fim de atender as necessidades didático/pedagógica do sistema escolar e dos professores da disciplina de História.

O saber histórico escolar possui diversas particularidades e constrói idéias e representações sobre a sociedade e suas ações. Ao mesmo tempo em que esse saber pode ser um meio de manutenção de valores e conceitos, pode provocar mudanças e reflexões sobre o significado da História para a sociedade atual. Essas características estão vinculadas a construção da consciência histórica por parte do alunado mediante a seleção dos fatos que o livro aborda didaticamente e que o professor utiliza nas aulas.

(...) ao se discutir a natureza e as dimensões do saber histórico escolar, é preciso levar em consideração as múltiplas faces desse saber, desde os planos de prescrição até as representações difundidas a seu respeito e os efeitos da consciência histórica dentro e fora da escola, sem desprezar os processos objetivos de apreensão do conhecimento histórico pelos alunos e a construção de conceitos dele derivados (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 134).

A construção de representações sobre a História, seus personagens e fatos faz parte da ação educativa envolvendo alunos e professores e o livro didático, como fonte desse conhecimento é fundamental no processo de formação de representações sobre o conhecimento histórico. Essa importância está na comunicação de fatos e acontecimentos que são historicamente situados e contextualizados oferecendo aos leitores uma interpretação e “imagem” da História de uma época passada. O conhecimento histórico escolar, portanto, é uma forma de representação do passado e, através da interação com os agentes escolares, favorecem a elaboração de novas representações estabelecendo então, uma rede de significados. Nesse sentido, concordamos com Spink (*apud* JODELET, 1989, p. 117) para quem as representações sociais “emergem como construções com caráter expressivo, elaborações de sujeitos sociais sobre objetos socialmente valorizados”. O livro didático então, se constitui como mais um mecanismo que auxilia a construir representações sociais sobre a disciplina de História já que seu conteúdo é representativo de um contexto histórico.

As representações do saber histórico escolar são construídas por intermédio tanto da ação dos professores da disciplina de História quanto do material disponibilizado para o procedimento didático. Esse material pressupõe uma escolha entre inúmeros modelos e projetos teórico/metodológicos disponíveis relacionados

ao que vai ser ensinado em História. Os projetos e modelos são fundamentados sobre aspectos no modo de estruturar o saber histórico que vão desde a esfera procedimental, informativa ou ambas segundo observam Miranda e Luca (2004). As autoras ao analisarem o PNLD⁹ verificaram que o aspecto informativo é dominante na construção das coleções de livros de História para o ensino fundamental, classificando-o de paradigma informativo. Nesse caso:

“os objetivos educacionais selecionados centram-se na obtenção de informação e do conteúdo histórico, independentemente de como tal conteúdo é processado pelo aluno sob o ponto de vista cognitivo; nesse sentido, o diálogo com os saberes dos estudantes, ou mesmo a proposição de situações cognitivas que possam gerar o entendimento por meio da comparação de tempos e/ou circunstância, é praticamente nulo” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 137).

O paradigma informativo, presente no modo como o conhecimento histórico é socializado na escola traz em si, assim como outros paradigmas, significados e sentidos que são interiorizados pelos alunos os quais interagem entre si e com os conteúdos construindo representações sobre o saber histórico e importância da História para a sociedade em geral.

Considerando a proposta informativa do livro didático de História e a metodologia utilizada pelos professores, as representações construídas para a disciplina de História caracterizam “modelos” e “conceitos” para esse objeto. Não apenas o aspecto informativo do livro didático, mas o procedimental também se articula na construção de representações, pois “as representações de um objeto social passam por um processo de formação entendido como um encadeamento de fenômenos interativos, fruto dos processos sociais no cotidiano do mundo moderno” segundo Gregio (*apud* Miranda; Luca, 2004, p. 04). Dessa forma, seja qual for o paradigma escolhido pelos autores na elaboração do livro didático, a escolha dele pelos professores de História da rede pública de ensino obedece a uma representação que os mesmos possuem sobre o conhecimento histórico e o modo como esse conhecimento deve ser ensinado aos alunos.

As representações dos professores para com o conhecimento histórico e para o ensino da disciplina estão refletidas no desenrolar da atividade pedagógica e então podemos destacar que existe uma associação entre as representações da disciplina

⁹ Plano Nacional do Livro Didático para o ano de 2005

de História pelos alunos e a utilização de procedimentos e instrumentos didático-pedagógicos (como o livro) no exercício do ensino/aprendizagem escolar aos quais tem acesso via sala de aula.

Além dos livros didáticos de História, outras técnicas são utilizadas na escola a fim de promover o conhecimento histórico como o filme, por exemplo. A utilização do filme (imagem) como meio de construção do conhecimento histórico e do saber escolar no Brasil acontece desde os anos de 1970 e primeiramente se constituiu como elemento ilustrativo do conteúdo estudado no livro. Atualmente, a importância que as imagens adquirem na realidade social, transformou o filme com temática histórica em objeto de debate e até mesmo documental para o ensino da história (BLOSFELD, 2008) ¹⁰. Entretanto, os filmes, minisséries, literaturas em geral que estão situadas no contexto da história não se constituem como objetos fundamentais para a construção do conhecimento histórico: eles são periféricos. No centro da ação de ensino/aprendizagem da História na rede pública escolar está o livro didático.

CAPÍTULO III

A METODOLOGIA

Fizemos opção pela pesquisa qualitativa e, nesta perspectiva, pela Teoria Crítica, considerando ser esta a abordagem que mais se adequa aos objetivos do trabalho, pois procura relacionar as ações dos alunos com a cultura, a forma como interpretam a minissérie histórica e relacionam com o conteúdo da disciplina de História.

(...) a abordagem crítica é essencialmente relacional: procura-se investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas. Parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade. (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 139)

Como a linha de pesquisa, Representações Sociais, envolve conhecimentos

¹⁰ Disponível em <http://www.webartigos.com>, publicado em 20.01.2008

teórico-metodológicos oriundos da Psicologia, Sociologia, Antropologia e História, o método qualitativo atende as expectativas de análise da recepção do programa de TV (a minissérie histórica), pois a temática situa-se na perspectiva dos Estudos Culturais. Além disso, o método qualitativo insere a abordagem teórico-crítica que escolhemos por estar diretamente ligada aos mecanismos de análise e coleta de dados, além da orientação do referencial teórico utilizado.

3.1 Sujeitos

O número total de indivíduos pesquisados foi de onze alunos do Ensino Médio da rede pública de ensino de Boa Vista, RR. A escolha por alunos do ensino médio (1º e 2º anos) para compor os sujeitos da pesquisa obedeceu a dois critérios: o primeiro é o fato de considerarmos que ao chegar ao ensino médio, o aluno possui uma percepção mais aprofundada das disciplinas escolares: importância, objetivos, conteúdos e metodologias devido ao tempo que tem de estudo; tal fato, nos leva a considerar o elemento processual na construção de representações da disciplina de História e as relações que construíram a partir da recepção de programas de televisão, no caso específico da minissérie histórica. O segundo critério é a questão da idade (entre 15 e 16 anos), adequada ao estilo da minissérie escolhida: O Quinto dos Infernos. Além disso, consideramos que o aluno enquadrado nessas condições, já estudou o conteúdo História do Brasil e o tema da minissérie – chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808 – na escola, o que contribui para relacionar o conteúdo da minissérie e o conteúdo da disciplina de História.

Devido à idade dos alunos pesquisados ser menor que 18 anos, todos participaram munidos de autorização (anexo) dos responsáveis, onde se lê que terão os nomes e imagens divulgadas, caso haja necessidade e seja do interesse da pesquisa. Em relação à quantidade de alunos por gênero, temos quatro meninos (Rogério, Marcos, Mateus e Berg) e seis meninas (Hilvany, Jaqueline, Renata, Carol, Malena e Beatriz). Os participantes se submeteram a três tipos de coleta de dados, sendo as três utilizadas para composição da análise dos resultados: Comunidade no site de relacionamentos Orkut com o título de Representação Social X Televisão e que visou à participação dos alunos em fóruns e enquetes; Entrevista dirigida feita em grupo e o Grupo Focal.

Devemos considerar que segundo Rizzini, Castro e Sartor (1999) mesmo que

a entrevista contenha perguntas pré-estabelecidas, novas questões podem ser inclusas no momento em que ela acontece se houver necessidade de buscar maior compreensão do assunto. Sendo assim, a entrevista dirigida e realizada com os 10 alunos serviu para elaboração das questões que foram pauta do grupo focal e dessa forma serviu para embasar o debate do grupo focal.

3.2 A minissérie

A minissérie *O Quinto dos Infernos* foi ao ar no início do ano de 2002, produzida pela Rede Globo de Televisão no horário das 23h00min horas. A trama está centrada na História do Brasil e mais diretamente na abordagem da chegada da família real ao Brasil em 1808. Ela totalizou 48 capítulos, foi escrita por Carlos Lombardi e dirigida por Wolf Maya. Para Carlos Lombardi, a minissérie é uma abordagem séria e bem humorada da história do Brasil feita a partir de uma ampla pesquisa para a construção do enredo. O autor justifica sua forma de abordar a história do Brasil em entrevista a Folha de São Paulo (07/01/2002) dizendo que “a história não é uma ciência exata. Dependendo do viés ideológico, posicionamento, escola cultural, cada historiador apresenta uma história diferente”. Nesse caso, para ele não há uma única história e sim muitas as quais dependem de quem está construindo-a. O orçamento total da produção foi de R\$ 200 mil reais por capítulo e a mesma contou com 36 personagens fixos. As cenas foram ambientadas, em grande parte, no município de Farroupilha, Rio Grande do Sul na cascata de Santo Ventoso e em cidade cenográfica no Rio de Janeiro¹¹.

De acordo com Nigris (2010) as minisséries são diferentes das novelas, pois são mais curtas e possuem um período e horário já determinados para serem exibidas. A mesma autora também observa que “Geralmente, são apresentados em horários mais tardios, com menos restrição à nudez e às cenas de sexo, e possuem produção elaborada” (idem, p.120). A menção da autora, consideramos que especialmente a minissérie *O Quinto dos Infernos* seguiu esse formato, conforme já é uma prática em relação a esse tipo de programa televisivo.

O Quinto dos Infernos recebeu inúmeras críticas por tratar a história do

¹¹ Fonte: Folha OnLine – Ilustrada “Com o Quinto dos Infernos, Globo faz ficção da história do Brasil – 07/01/2002 14h38

Brasil com humor “exagerado”, tendo o movimento Pró Monarquia¹² liderando protestos e abaixo-assinado de indignação contra os diretores da produção devido a considerarem-na como uma obra que satiriza a família real portuguesa no Brasil. Nigris (2010, p. 120) ao analisar essa minissérie observou que “Misturando fato histórico e ficção, o modo como nossa história oficial é recontada nessa narrativa é tributária de outros textos que circularam em nossa sociedade”. Nesse caso, a produção de O Quinto dos Infernos, foi embasada por romances literários tais como: A Imperatriz do fim do mundo, de Ivanir Calado, As Maluquices do Imperador, de Paulo Setúbal, o Chalaça, de José Roberto Torero e o filme cinematográfico Carlota Joaquina: princesa do Brasil, de Carla Camurati (NIGRIS, 2010).

3.2.2 Enredo

A história da minissérie O Quinto dos Infernos é uma trama que envolve desde o casamento de D. João VI com Carlota Joaquina em 1785 até os bastidores da Independência do Brasil em 1822. É nesse intervalo de tempo que todas as personagens reais e fictícias da história do Brasil se encontram: de um lado os acontecimentos envolvendo a família real como a vida amorosa da rainha Carlota Joaquina e de seu filho D. Pedro I, além do cotidiano da corte que se instalou no Rio de Janeiro em 1808 e de outro, a vida de personagens comuns como Manoela, uma donzela que fugiu de Portugal e do assédio do padrasto, vindo parar no Brasil e Chalaça o qual se tornou, posteriormente, amigo e secretário de D. Pedro. Na história da minissérie, D. Pedro é boêmio e possui várias amantes, tendo vários filhos com elas, além daqueles que teve com as suas duas esposas; sua mãe, a rainha Carlota Joaquina, além dos inúmeros amantes que possuía, humilhava e rechaçava seu marido, o rei D. João VI; o rei por sua vez, foi retratado como um homem que comia demais e que não se impunha frente aos desmandos da mulher, Carlota. Chalaça é retratado como um homem mulherengo e golpista e é em uma de suas noitadas que conhece D. Pedro e se torna seu amigo.

3.3 Ferramentas de coleta de dados

Quanto ao modo de fazer a pesquisa acontecer, os procedimentos foram

¹² OnG ligada ao movimento pró-monarquia no Brasil disponível em www.monarquia.org.br 2002

feitos da seguinte forma: cada aluno escolhido para compor os sujeitos da pesquisa, recebeu o DVD da minissérie histórica ***O Quinto dos Infernos*** para assistir em suas casas. Como não houve veiculação de minissérie histórica pela televisão aberta no período da pesquisa, tornou-se necessário distribuir o DVD de uma minissérie já veiculada no ano de 2002 pela TV Globo. Aliás, a escolha dessa minissérie se deu a partir da temática da mesma que fala sobre a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808. Este tema faz parte do currículo disciplinar de história do ensino fundamental e médio e relaciona-se a História do Brasil. Essa minissérie é produto comercializado e, portanto, possível de ser utilizado por quem quer que seja, contanto que seja o DVD original, como é o nosso caso. Igualmente, esclarecemos que não houve exibição programada ou pública em escola, e que cada indivíduo integrante da pesquisa, assistiu ao programa em sua residência, obedecendo ao prazo já estipulado de 20 dias.

Durante o período em que os alunos estiveram assistindo a minissérie, foram acompanhados para verificação de suas percepções a respeito do programa e as relações que estabelecessem, a priori, com o conteúdo formal da disciplina de História. Para fazer o acompanhamento dessa indução foi aberta uma comunidade no site de relacionamento da internet- Orkut, com o título de *Representação Social X Televisão* para que os sujeitos pudessem, além de responder as questões postadas pelo moderador, também debatessem sobre o que estavam assistindo. O Twitter e o Orkut são ambientes virtuais que fazem parte do cotidiano de jovens e adolescentes e de onde, principalmente do Orkut, podem ser organizados fóruns de discussão para debates e impressões daquilo que os pesquisados estão vendo em suas casas. O objetivo era que os alunos pudessem se expressar mais livremente sobre a minissérie, além de trocar opiniões e comparar com a dos outros pesquisados. No entanto, os sujeitos não conseguiram aderir à ideia do debate e se concentraram mais em responder as perguntas postadas. Além da comunidade no Orkut, a proposta da coleta de dados incluiu o Twitter como ferramenta para captar impressões, porém a maioria dos sujeitos pesquisados não conseguiu utiliza-lo alegando dificuldades para criar o perfil (já que a pagina é em inglês) além de não entenderem o funcionamento do microblog e o tipo de interação que proporciona.

O processo descrito aconteceu durante o período em que os alunos estiveram assistindo a minissérie. Com todos os alunos tendo assistido o programa,

foram convidados a participarem de uma entrevista em grupo a fim de responderem questões abertas e fechadas feitas pela pesquisadora. A entrevista serviu para a elaboração das perguntas que levantaram o debate do grupo focal organizado 30 dias após a entrevista.

3.4 Ferramentas de análise de dados

“A razão que é o apanágio e a glória de cada ser humano, não é essa faculdade eternamente invariável e completamente elaborada, cujos produtos seriam evidentes e universalmente aceitos”.

Chaim Perelman

Articulado a análise do discurso dos sujeitos, utilizamos o a técnica da análise argumentativa, embasado na Teoria da Argumentação de Perelman. Introduzido por Castro e Bolite Frant (2001), o Modelo de Estratégia Argumentativa tem como finalidade buscar o sentido implícito no discurso dos sujeitos e torná-lo explícito. Dessa maneira, através do MEA buscou-se reconstruir as estratégias argumentativas provenientes das falas dos sujeitos:

A análise da estratégia argumentativa consiste em um trabalho de reconstrução de argumentos. Neste tipo de análise é necessário escrever esquematicamente qual é o argumento que está sendo usado pelo orador através de enunciados simples que o resumam observando a negociação de significados na construção dos argumentos. A montagem de cada passo do argumento parte da identificação e validação da regra de inferência que dá origem a uma tese. O objetivo é compreender como é que a intenção do locutor determina suas escolhas. Busca-se compreender não tanto significações aqui ou ali, mas aquilo que dá inteligibilidade e organização a fala. (CASTRO;FRANT, 2001, p.7)

A finalidade de dar “inteligibilidade e organização a fala” requer, segundo Castro (1998), alguns passos tais como: fazer muitas leituras daquilo que os sujeitos dizem para que haja familiarização com elas; deve-se procurar a relação entre o que falaram e os objetivos do trabalho; marcar as teses e enunciados dos sujeitos, a fim de organizá-las dentro da estrutura argumentativa, objetivando conhecer as controvérsias, acordos e intencionalidade que estabelecem na fala; identificação das teses dos locutores de forma clara e resumida (isso é feito na análise dos discursos dos sujeitos); buscar os argumentos que sustentam as teses que os sujeitos estabelecem e montar os esquemas que demonstram seus discursos de forma

resumida e objetiva; interpretar o esquema a fim de fazer emergir o sentido dos discursos e buscar evidencia da interpretação retornando as falas a fim de verificar o sentido que o esquema denuncia. Em todos esses passos, um fato comum é o de sempre retornar as falas dos sujeitos a fim de confrontar o que disseram com a interpretação dos discursos sejam eles montados sob forma de esquema ou não.

Em relação aos critérios de validação, Cuba; Linconl (1987 apud Alves-Mazzotti e Gwandsznajder, 2002, p. 171) estabelecem que a fim de construir resultados confiáveis, as análises devem partir dos seguintes critérios: credibilidade, transferibilidade, consistência e confirmabilidade. A primeira está ligada aos resultados e interpretações da pesquisa que devem estar de acordo com aquilo que manifestam os sujeitos em suas falas. A segunda está ligada a transferência de resultados para outros contextos tais como regiões e época, como é o caso desta pesquisa que versa sobre a representação social dos adolescentes, estudantes do ensino médio público e que tem na televisão um dos meios de lazer mais acessados. Apesar dos adolescentes de Roraima não serem os mesmos do Rio de Janeiro, por exemplo, a faixa etária, o modo como se utilizam da televisão, as opiniões sobre a escola, entre outras questões podem ser parecidas, pois esses grupos estão em um contexto semelhante. A consistência dos resultados é adquirida por meio da teoria que embasa as conclusões e por isso tem estabilidade no tempo. Por último, a confirmabilidade dos resultados se liga diretamente às técnicas desenvolvidas para a coleta de dados no campo e do cruzamento desses dados entre si.

Para que os dados coletados fossem verificáveis e confiáveis, a constante análise do mesmo serviu para ratificar as conclusões obtidas. Para Castro (2006, p.5) “O que rege qualquer um desses procedimentos é a procura de padrões, regularidades ou, ao contrário, oposições e contradições ou simplesmente aspectos eleitos como relevantes”. Nesse caso, a técnica argumentativa se aperfeiçoou no trabalho constante com o material produzido pelos sujeitos sendo possível captar os significados atribuídos à minissérie O Quinto dos Infernos e às representações sociais da disciplina de História.

A ênfase na busca pelas contradições e consensos, teses, acordos e argumentos na fala dos sujeitos deste trabalho de pesquisa está acordada com aquilo que Perelmann (1999) estabelece como Teoria da Argumentação. Nessa

forma de embasar a análise dos discursos dos sujeitos, o orador fala para um auditório buscando defender uma tese através dos argumentos que constrói. Quando organizamos o grupo focal com os alunos que assistiram a minissérie O Quinto dos Infernos, consideramos que todos formavam um grupo com características homogêneas sendo ao mesmo tempo alunos do ensino médio com a mesma faixa etária e tendo todos feito o ensino fundamental em escola pública. Nesse caso, para Perelmann, o tipo de auditório formado é particular o qual, segundo Oliveira (2010) “é formado por grupos restritos ou pelos adeptos de determinadas crenças ou posições políticas. (...) ao se dirigirem a eles, os oradores que também as defendem, gozam de uma vantagem: a comunhão de ideias dispensa certas explicações iniciais” (p.20). No auditório particular, os oradores comungam de certa reciprocidade relacionada a atitudes e valores, porém, nem sempre concordam com determinadas inferências como observamos no grupo focal onde os adolescentes falaram para adolescentes, mas nem sempre chegando a um consenso.

No processo argumentativo é necessário encontrar a tese defendida pelo orador e as premissas nas quais ele embasa essa tese. Segundo Castro (2006) os argumentos devem ser reconstruídos e explicados mostrando as formas de ligação na defesa da tese.

CAPÍTULO IV

Muito mais cedo do que supomos nossos alunos formam, nas suas interações e práticas sociais cotidianas, um conjunto de representações para se comunicarem no interior de seus grupos de convivência, auxiliando-os a estabelecerem “(...) uma ordem, a orientarem-se no seu mundo material e social, e a comandá-lo”.

(GUARESCHI, 2000, p. 196)

4.1 Resultados

4.1.1 Os significados atribuídos à minissérie O Quinto dos Infernos:

Para delinear os resultados desta pesquisa sobre representações sociais da disciplina de história considerando a recepção da minissérie “O Quinto dos Infernos” para os alunos do ensino médio, escolhemos os significados atribuídos à minissérie como ponto inicial desta análise. Nas falas, inicialmente procuramos por momentos de controvérsia, seguindo as orientações do modelo de análise. Elas foram, portanto, organizadas segundo um esquema estratégico argumentativo.

As três fontes de coletas de dados que organizaram esta pesquisa (Fóruns de debate na comunidade do Orkut – TelevisãoXRepresentação Social, Entrevista Dirigida e Grupo Focal mostraram que o grupo de dez alunos – aos quais me refiro utilizando nomes fictícios - se organizou da seguinte forma: De um lado os que consideraram a minissérie O quinto dos Infernos **exagerada**, altamente **sexualizada** e com **fuga do tema histórico** (a chegada dos portugueses no Brasil em 1808) foco do enredo: Hilvany, Rogério, Jaqueline e Renata. O destaque na composição desse grupo é a liderança de Hilvany (16 anos), que expondo suas ideias e opiniões, conseguiu a adesão de Rogério, Renata e Jaqueline durante o encontro do grupo focal. A discussão sobre a minissérie e seus elementos, como a inserção do aspecto da sexualidade nos personagens e a temática histórica que originou a produção gerou um debate acirrado entre os dois grupos na ocasião do grupo focal, fazendo com que a divisão se mostrasse claramente como já havia indicado a entrevista e a comunidade do Orkut.

*(Hilvany) eu acho que os personagens tinham vida sexual, mas **a gente não precisava saber**.. eu acho que eles **estavam demais**.. **fugiu um pouco do foco da história** mesmo... eles colocaram muito isso (o sexo) para chamar mais audiência.. eu acredito que não precisava ser tudo aquilo: **exagerado!***

(Rogerio) vida sexual não é interessante..não interessa...

(Hilvany) é... eu acho que ela (a minissérie) trouxe um pouco de vergonha devido expor para o Brasil uma forma muito diferente do que a gente vê na escola...ela não abordou diretamente a história do Brasil - a política foi abordada por alto. O que a gente aprende na escola é totalmente diferente do que a gente tá vendo na TV: coisas que eles faziam e que a gente não precisava ver demais.. ficou cansativo ver a minissérie... todo dia a mesma coisa!

(Rogério) forçou muito a presença do sexo, foi demais...

(Jacqueline).. é forçou mesmo.. demais.. não precisava ser tudo aquilo.. fugiu um pouco do tema...não foi focado em política..

(Renata) eu concordo com ela (Hilvany).. não gosto dessa parte que mostra a vida pessoal deles... sexo, comida...

Para esse grupo, a disciplina de História não deve conter aspectos da vida pessoal dos protagonistas. A disciplina na escola não tem isso, a minissérie sendo histórica, aproximando-se da disciplina, também não deve ter. A expressão “mas a gente não precisava saber” evidencia que os alunos consideram ser essa uma inadequação da minissérie como ferramenta para o ensino de história. Para eles, essa inadequação é justificada pela necessidade de audiência, ou seja, sexo chama audiência, a história não precisa chamar. Trazer os personagens em situações corriqueiras de sexo e comida gerou neles um sentimento de vergonha, talvez por destruir uma imagem heróica que julgam necessário a todos os protagonistas históricos, sobretudo se identificados com o país. A metáfora evocada pelo verbo “fugir” faz alusão a algo que deveria ser e não foi, fugiu, não estava lá, alusão feita ao caráter heróico dos personagens. Nesse sentido, a minissérie “forçou” um contexto desnecessário à compreensão do aspecto histórico abordado, foi “exagerado”.

Para o grupo de Hilvany, Rogério, Jacqueline e Renata a representação da minissérie está vinculada ao “exagero” presente na imagem que mostra principalmente o sexo na vida dos personagens, no entanto, os jovens não são contra a existência do sexo no programa; eles não gostaram de ver esse aspecto em demasia enquanto que a política, que para eles compõe diretamente o fato histórico -

já que a família real é a que governa a colônia - não apareceu muito, foi deixado de lado. Para esses alunos a **História é política e assexuada**: não tem sexo e a minissérie mostrando a vida íntima dos personagens históricos sem dar atenção às ações deles como representantes do governo não foram aceitas, como mostra Hilvany:

“eu concordo que poderia sim ter cenas de sexo mas não todo dia passando o D. Pedro pegando as mulheres... isso foi forçado.. eu achei forçado... eu acho também que isso cansava um pouco.. não é..“não deveria passar”... eu não to falando pra excluir o sexo da televisão, não é isso.. mas isso toda hora aparecendo.. cansa”

A aluna se apoia no exemplo de outra minissérie para mostrar o motivo de sua rejeição à minissérie O Quinto dos Infernos, comparando o enredo das duas: “a minissérie Casa das sete mulheres é um bom exemplo... tinha sexo, tinha cenas picantes, mas tinha uma história.. mas tinha outras coisas no meio...”. A fala de Hilvany mostra que ela não encontrou o fato histórico na minissérie O Quinto dos Infernos de acordo com o seu entendimento do que seja o conhecimento histórico. Para ela, esse se apoia no desenrolar do processo político/social, que estava presente na minissérie A Casa das Sete Mulheres. Ela, como aluna, não viu a temática política aparecendo como eixo central do enredo, mas apenas o comportamento dos personagens históricos em relação à condução de sua intimidade. Ao encontrar resistência por parte dos outros colegas do grupo que gostaram da minissérie e dizem que a História estava lá, buscou o exemplo de outra programa do gênero histórico para fazer-se entender, porque defende a ideia de que **A minissérie O Quinto dos Infernos não tem História**.

Por outro lado, Marcos, Mateus, Wyldenber, Malena, Carol e Beatriz, foram contrários à ideia de Hilvany, Rogério, Jaqueline e Renata no grupo focal, reconhecendo na minissérie o elemento histórico. Tal situação acirrou os ânimos entre eles, sendo necessário intervir para que todos pudessem expor seus argumentos ordenadamente, já que ambos defenderam aspectos opostos para o que é história na minissérie. Esses alunos consideraram a minissérie uma comédia, com o conteúdo sexual visando à audiência e sendo altamente interessante engraçada sem ter “fuga” do tema histórico (já que os personagens históricos

estavam na trama, a política não precisava aparecer de forma central no enredo):

*(Mateus) o que chama a **audiência na televisão hoje é isso... é o sexo**, certo? E se eles não mostrassem isso na minissérie eu acho que até pelo horário que eles colocaram a minissérie - foi num horário certo.. **colocaram sexo para trazer audiência**.. e se tornou **mais legal** com **comédia e cenas picantes**...*

(Beatriz se referindo ao sexo no programa)... é disso que o povo gosta...

*(Berg) a vida sexual da pessoa **é vida** gente... a gente **tem que saber** .. lógico na minissérie eles **aumentaram para atingir audiência** mas **não foi exagerada não**... e eu acho o seguinte: a minissérie **não focou literalmente os assuntos políticos***

*(Marcos) Toda essa minissérie **é uma comédia bem brasileira** sobre a história do Brasil, com algumas partes **envolvendo ficção** como, por exemplo, eu acredito que o D. João não era tão comilão, o D. Pedro não era tão mulherengo...(risos)*

*(Carol) gostei muito porque trata **a história de uma forma mais divertida** né... deveria ser em toda a história – não só a do Brasil - ser tratada assim também né... com mais **comédia** que daí a gente ia entender bem melhor o assunto... sem cortes...(risos)*

*(Malena) ...apesar do **sexo não ter sido o foco da minissérie**... tinha que ter porque se fosse só aquela coisa: história, história, história mesmo... seria muito chato e acho ninguém iria assistir mais...*

*(Mateus) a minissérie **não fugiu do foco** que foi contar a história do Brasil.. e é claro que tem um pouco de... **ficção** porque eles têm que fazer uma **auto comédia** na minissérie para o público gostar, porque senão não gosta... mas ela não fugiu do foco... **nunca fugiu do foco**... a minissérie mostrou uma parte melhor.. **foi melhor** pra mostrar o descobrimento do Brasil...*

Percebemos que esse grupo defende a minissérie como um programa de ficção, uma comédia que insere o sexo para ter audiência, sem se desvincular da temática histórica. Eles entendem a abordagem sexual do programa como algo chamativo, mas não vergonhoso em relação à história do Brasil, além de não ser o

foco temático do enredo. A minissérie para eles é uma “**comédia erótica**” que conta a história do Brasil diferente da forma como a escola mostra, que foi considerada “**sem graça e assexuada**”. Para esses alunos, a representação da minissérie está ancorada no riso, na diversão que ela provoca e no sexo que ela mostra através das imagens, das cenas engraçadas. Segundo eles, a História escolar não mostra nada parecido, o que torna clara outra tese defendida por esses alunos: ***A história escolar é desmotivante, mas a história da televisão é interessante!***

O sentido atribuído para a minissérie por esse grupo é de que ela é um programa de televisão divertido e interessante e que, em comparação com a forma de abordagem escolar da História, tem um ritmo mais interessante e divertido. Berg considera o teor sexual presente na história como algo ligado ao cotidiano sendo, portanto, objeto de interesse da História. Para ele, a minissérie está representando o cotidiano com ações que todas as pessoas fazem e isso aproxima os personagens históricos dos indivíduos comuns. A ideia expressa por Berg encontra respaldo em Almeida (2005, p. 67) que defende a inserção do cotidiano a fim de construir uma nova história: “*Inserir o cotidiano na história é concebê-la de uma forma diferente da que tradicionalmente tem-se trabalhado, ou seja, a história dos eventos, dos fatos únicos e singulares*”. Berg sinaliza essa perspectiva, considerando o cotidiano como alvo da história e, por isso, defende a minissérie. As representações que Berg constrói para a minissérie estão amparadas em situações que ele reconhece como parte da vida humana, ou seja: situações comuns que estão retratadas na minissérie e que por isso não refuta o programa, aceitando-o. Além disso, por ter uma representação da disciplina de história, analisa o programa e constrói os significados para ela os quais demonstram o contraste entre escola e televisão, leitura e imagem.

Sendo um programa de televisão com finalidade de entretenimento, os alunos consideraram-na adequada na forma como abordaram o tema da chegada da família real ao Brasil que foi o assunto discutido; para eles, a política não foi o assunto principal do programa, já que a comédia não existe na disciplina escolar de História, o que vem justificar a presença da temática do cotidiano daquela época histórica e justificar a forma como significam o programa.

Todos os alunos desse grupo consideraram que a minissérie não fugiu do tema histórico, que foi contar a chegada e a vida da família real portuguesa ao Brasil. A fala de Berg “*sexo é vida*” remete a aceitação desse elemento no cotidiano

vivido pelos personagens da história e, desse modo, transforma-se em história também. Podemos inferir que a representação do grupo para o sexo e para a comédia presentes na minissérie é o de serem “**acessórios**” utilizados para aumentar a audiência servindo para mostrar que a vida dos personagens históricos é a mesma vida que os seres humanos possuem: comem, bebem, fazem sexo e fazem graça. A noção de “acessórios” para a o sexo e a comédia presentes na minissérie foi referendada pelos alunos quando perguntados sobre os objetos que representariam a minissérie O Quinto dos Infernos como mostra a fala de Beatriz “*eu acho que seria uma **calcinha** porque foi muito sexo*”. Quando a aluna se refere a calcinha como o objeto no qual transformaria a minissérie, está falando de algo que, para alguns é objeto de fetiche no mundo do sexo; o fato do programa mostrar a atividade sexual em demasia, com personagens em trajes íntimos, fez a aluna vincular o programa a calcinha, pois sendo roupa íntima está ligada a presença do sexo na minissérie. Assim como Beatriz, Jaqueline também falou de roupa íntima, citando a meia calça do tipo 7/8 como objeto de referencia a minissérie: “*a meia liga porque a meia atrai.. é porque ela é atraente, um objeto de fetiche e a minissérie fez isso, atraiu...*” Essa aluna foi bem direta na sua representação ao relacionar fetiche com atração. Considerando que fetiche está relacionado a um objeto material ao qual são atribuídos poderes sobrenaturais que tanto podem ser positivos ou negativos e que excitam, a atração que Jaqueline diz que a minissérie exerceu pode estar ligada a forma ambígua e (incomoda como foi para alguns) com que foi tratada por todos os alunos e por ela mesma. Se fetiche está relacionado a atração, esta nem sempre é positiva, como mostram as falas. Em relação a minissérie, a atração os levou a controvérsias sobre o sentido histórico existente no programa justamente por causa do elemento sexual presente no enredo. Porém, mesmo que a atração tenha sido negativa para alguns e positiva para outros, o programa atraiu pelo contexto sexual envolto no comportamento dos personagens.

Renata, Rogério e Marcos, foram unânimes em dizer que a “cama” é o objeto no qual transformaria a minissérie O Quinto dos Infernos. Esses alunos relacionam a cama à intensa atividade sexual existente no programa. Logo, se a cama, assim como a calcinha e a meia liga estão ligados ao sexo, ela é mais um acessório na composição do enredo da minissérie:

(Renata). Foi a cama porque a maioria das decisões que eles

tomavam eles estavam: na cama!.. chegava alguém para pedir a opinião dele.. onde D. Pedro estava?? na cama... e não foi só na cama...(risos geral) tinha o chão também...(risos intensos...)

(Rogério).. uma cama... e pelos mesmos motivos da Renata...

(Marcos). Eu acho que é na cama também porque o pessoal... eles faziam em todo lugar, mas a cama aparecia o tempo todo...(risos); uma carta também, pode ser.. porque eles ficavam mandando cartas...(risos)

A eleição da cama como figura representativa da minissérie revela, além da presença do sexo – já que ele é feito preferencialmente na cama- uma invocação do cenário que se liga ao comportamento dos personagens. No cenário do enredo, a cama é um acessório muito importante porque, segundo Renata, toda vez que D. Pedro era chamado estava na cama, inclusive sendo o local onde eles tomavam as decisões (políticas). Renata ainda cita o chão, mostrando que em seu pensamento existe, através do cenário montado, o desenrolar do enredo que traz o sexo como elemento sobressalente. Para Malena, a camisinha, outro acessório da atividade sexual, é a atribuição direta ao sexo presente no enredo: “*eu acho que seria uma camisinha: não no sentido de se prevenir até porque acho que não existia naquela época... mas porque a camisinha é um símbolo do sexo, uma coisa que apareceu muito na minissérie*”.

É importante observar que Hilvany, Rogério, Jaqueline e Renata concordam com Berg, Mateus, Malena e Carol em dois aspectos: que o sexo serviu aos propósitos da audiência, por parte do programa e da emissora, e que a minissérie transformou um tema histórico em comédia. Nesses aspectos houve uma adesão total dos alunos sobre a inserção de cenas engraçadas e imagens de sexo com finalidade definida. Porém enquanto para o primeiro grupo houve uma “fuga” do conteúdo histórico, para o segundo, o conteúdo histórico permaneceu lá. Essa discordância pode estar ligada ao grau de importância que cada grupo atribui à presença do sexo na minissérie e do entendimento daquilo é chamado de fato histórico ou conhecimento histórico, além da existência de um olhar para a minissérie a partir de “valores”. Hilvany observa que: “*transformaram a história do Brasil numa coisa **cômica; numa sátira**...*”. Quando a aluna diz aqui que “transformaram a história do Brasil”, ela se refere ao fato de que existe uma história (que na escola, para ela, é essencialmente ligada a política), que não precisa ser

“engraçada” e que, a minissérie mudou, tornando-a motivo de riso, motivo de piada além de “depreciativa”, como a aluna já abordou anteriormente. Para ela a graça da minissérie não foi divertida, muito pelo contrário: causou vergonha, foi negativa. Podemos perceber que a recepção do programa que se diz histórico, não foi aceito por Hilvany, pois a identidade de aluna prevaleceu no olhar para a minissérie: “(...) *eu não gostei muito dela.. acho que teve muitos excessos...*”.

A minissérie O Quinto dos Infernos, possui sentidos diversos para os dois grupos de alunos. Durante o grupo focal, o debate privilegiou a questão da existência do apelo sexual (considerado exagerado pelo grupo liderado por Hilvany e considerado adequado ao estilo da minissérie, como o grupo de Berg observou) e da inserção (ou não) do elemento político ligado às atitudes de governança.

O outro sentido atribuído à minissérie é a de que o que ela mostrou além de ser “ficção” também foi uma “realidade”. Nessa questão houve um consenso, um acordo entre os dois grupos. A realidade aqui é entendida como situações que existiram e estão devidamente comprovadas pela história, pelos livros didáticos (ou não, como é o caso da vida cotidiana dos personagens) e que a minissérie mostrou adequadamente. Para Mateus e Malena, a minissérie se apoiou em fatos reais para compor seu enredo, apesar da inserção dos elementos da ficção, porém nestas falas eles não estabelecem o que é ficção e realidade na história da minissérie:

(Mateus) *algumas coisas sim, aconteceram..outras eles colocam para terem audiência; misturaram realidade com ficção... pra o público gostar mais, pra tornar mais interessante...*

(Malena) *também acho.. não foi exatamente tudo aquilo o que apareceu: acho que 50% sim mas o resto...não tudo, tudo exatamente tudo, tudo... um pouco foi verdade... nem tudo!*

Malena, no entanto, não discorda da história da minissérie, entendendo que o que viu foi ficção e não alterou a forma como entende a história escolar: “... *na vida tem coisas mais avançadas do que aquilo que passou na minissérie.. pra mim, o que passou lá...um pouco é verdade, outro não...*”. Para essa aluna, assistir a minissérie não fez com que considerasse tudo o que viu como uma verdade, diferente do livro que possui esse significado da veracidade dos fatos. Vemos que na recepção do programa, a cultura escolar preponderou na interpretação dos fatos, pois ela entende a televisão como algo que produz ficção, mentira. Na comunidade do Orkut,

ela já havia manifestado essa opinião sobre a história da minissérie: “*Só que tem um pouco de ficção tem uma pitadinha de mentira..*”

Berg e Hilvany vão além e mostram com exemplos o que seriam fatores da realidade que a minissérie mostra. Hilvany se apega ao acontecimento político – fuga de Portugal, chegada à colônia às pressas, estabelecimento da sede do reino europeu em terras americanas - com a concordância de Berg. Os dois lembram o contexto sócio-político existentes quando os portugueses chegaram ao Brasil. Esse contexto está ligado ao aprendizado da história na escola, portanto os alunos relacionaram a imagem da minissérie com o fato histórico conhecido por todos:

*(Hilvany) eu acho que **foi daquela forma** porque **é como a gente estuda mesmo**: eles vieram fugidos de Portugal então, **como mostra a minissérie**, eles chegaram meio fugidos, assustados, meio com pressa de serem alojados.. **foi mesmo assim...isso foi bem mostrado...***

*(Berg)... o Brasil no início não foi uma coisa assim..ai que belo, que lindo...**o Brasil era aquilo ali gente!!!**...acho que era praticamente aquilo ali: pra mim foi assim.. o pessoal aqui não sabia que eles estavam vindo né... então não tinha como eles fazer aquilo... oh, eles vão chegar e tal... tipo, eles chegaram e foi como qualquer outra embarcação que chegasse.. lógico que eles eram diferentes, mas acho que foi como praticamente, exatamente mostra na minissérie...*

*(Renata) a minissérie **mostra como começou tudo...***

*(Hilvany) a minissérie mostrou que eles não sabiam como agir diante dos problemas e eu achei isso muito **triste a história do Brasil ser assim...** de **começarem de uma forma muito conturbada...** **orei nem sabia como agir** ele se deixava levar pelas opiniões dos outros... como se ele fosse levado assim como fantoche por todo mundo. na história do Brasil, eu fiquei meio confusa...*

*(Marcos) a **minissérie conta a história do Brasil** com algumas partes envolvendo ficção... o foco foi a política, mas a maioria lembra do **sexo... foi o que chamou a atenção...***

Hilvany, Berg, Renata e Marcos consideraram que a minissérie mostra fatos

reais, personagens reais, a política nacional e alguns acontecimentos estão de acordo com o que se estuda na escola. Nesse aspecto, as representações desses alunos estão diretamente ligadas à memória escolar e com base nos conhecimentos que o grupo tem sobre a chegada da família real portuguesa ao Brasil, podem dizer que realmente isso aparece no programa. Porém, a representação do que é História não é a mesma para todos como já observamos. Marcos acredita que a política se fez presente no enredo por considerar que o fato histórico está retratado lá (a vinda da família real portuguesa para o Brasil), mas adverte que é uma ficção, que nem tudo aconteceu e lembra que o sexo acabou sendo mais comentado porque é o que chama mais atenção. Para Hilvany, a realidade mostrada é “triste e confusa”. Consideramos que ela ficou confusa porque a ideia que fazia dos personagens históricos se chocou com o que a minissérie mostrou: aspectos íntimos, detalhes da personalidade que não são ensinados na escola e que ela não gostou de ver.

A existência de uma nação idealizada com os personagens da família real portuguesa (D. João, D. Pedro, rainha Carlota) sendo símbolos históricos imaculados, heróis das origens nacionais difundida durante séculos pela escola, foi confrontada nessa minissérie, tornando-se alvo de críticas dos descendentes da família real para com a Rede Globo, conforme foi mostrado anteriormente. Observando que, geralmente os heróis tem um comportamento ideal que deve ser copiado, quando esses heróis são transformados em seres comuns, a **vergonha** e a **tristeza** se fazem presentes para Hilvany, mostrando que a minissérie mexeu com as emoções da jovem. Os valores (do certo e do errado, do moral e imoral) embasaram o modo como ela percebeu o programa e avaliaram a conduta da família real comparando com o conhecimento escolar: Ela não foi somente uma telespectadora; ela assistiu de um lugar (aluna), com uma identidade (tanto familiar quanto de estudante) e rejeitou a minissérie com base nesses valores, conforme observa Martín-Barbero (2008) ao falar sobre recepção de programas da televisão, a partir dos grupos culturais que os indivíduos integram. Ela acredita que a minissérie foi depreciativa porque expôs a vida íntima dos personagens (o exercício exagerado da sexualidade), porém mais do que isso, a forma como eles viviam sua sexualidade (com várias(os) amantes e namoradas). Mesmo tendo temática histórica, ela não viu utilidade intelectual para o programa, já que conhecer a vida pessoal ou sexual do personagem histórico não tem importância.

(Hilvany) ... ela era depreciativa justamente por causa daquelas cenas porque foi o que mostrou bastante. Foi por causa das cenas: não pelo fato de conter sexo, mas por conter sexo exagerado em algumas cenas e deram muito constrangimento assistir, mas foi tipo assim... poderiam ter cenas de sexo, mas não todo dia passando o D. Pedro pegando as mulheres.. suas namoradas, as falcatruas da rainha... eu acho que essa minissérie não somou a nada no nosso conhecimento

Para ela existe um padrão que qualifica a família real em **normal** e **anormal** e ela deixa bem claro que na minissérie, a representação é a de que eles não eram “normais”, pois não eram exemplo para seu povo. Ser normal para ela é ter um comportamento adequado, condizente ao de uma família real que tenha ascendência sobre o povo e esteja de acordo com a posição social que ocupa. Nessa concepção, os líderes nacionais devem servir de exemplo para a população e não agirem como o povo. É evidente aqui que ela constrói sentido para a minissérie a partir do comportamento da família real portuguesa, analisando-a a partir dos valores do certo e do errado, do comum e do diferente, conforme mostra sua fala na entrevista dirigida:

(Hilvany) Não era uma família real normal... Normal é o que todo mundo espera que seja; é o que a realeza pretende transmitir para o povo dela... Uma certa segurança, de que aquela família é diferente das outras... pra ter um exemplo a seguir... eu acho que é assim... é o que a sociedade cobra hoje em dia mesmo...

Na entrevista, Hilvany deu exemplos de condutas que ela gostou de ver na minissérie, evidenciando que tem preferências por personagens que não demonstrem desvios do padrão sexual admitido por ela como correto ou não depreciativo ou que fogem da noção de normalidade: “a irmã de D. Pedro I (Maria Tereza) apesar de ela não ter muita ênfase assim na trama... mas ela pareceu ser a mais normal... porque nas atitudes dela ela não aparece muito depreciativa, ela não fala muita besteira... as vezes que ela aparece na minissérie ela dá a entender que ela é uma pessoa de uma boa conduta, de que ela realmente gosta de ter aquela postura na... na corte”.

A análise dos dados presentes nas três técnicas de coleta de dados evidenciou que Hilvany não mudou de opinião a respeito da representação da minissérie. Para ela, a minissérie foi uma comédia depreciativa da história do Brasil, erótica, sem objetivo educacional, mas ao mesmo tempo mostrou fatos reais.

O comportamento dos personagens tem peso decisivo nos sentidos atribuídos à minissérie pelos alunos. Consideramos que isso acontece justamente porque ela não constrói heróis, mas os desconstrói conforme a fala que Berg enunciou durante o grupo focal: “*ela nos **mostra as pessoas como elas são, que as pessoas cometem erros..** a minissérie **nos mostra isso muito claramente** ...a minissérie nos mostra que **a pessoa é assim, ela é assim**...entendeu?” o Rei.. não tinha vida sexual ativa, já outros personagens tinham até demais, a **rainha tinha e muito** (risos) sem dúvida esta minissérie abre as nossas mentes, podemos enxergar que mesmo **reis, rainhas, príncipes são pessoas**...*

Berg é categórico em afirmar que a minissérie mostra “pessoas” como elas são. É interessante observar que o jovem atribui um juízo de valor ao comportamento dos personagens (**eles cometem erros**), evidenciando que não concorda totalmente com o comportamento dos personagens. Apesar de o aluno não ver exagero na inserção do elemento sexual na vida dos personagens históricos, ele classifica as ações dos personagens, demonstrando que também assistiu a minissérie a partir de um lugar social ou de valores, daquilo que pode ser julgado certo ou errado. Mesmo assim, ele evidencia que são os erros que os torna pessoas, que os torna humanos como ele. Porém não é apenas ele que classifica esses comportamentos, conforme vimos na ocasião da entrevista dirigida quando perguntados sobre suas impressões a respeito dos personagens históricos:

*(Carol): é uma **família meio doida** mesmo... (risos) A rainha... mesmo na história ela parecia ser assim... ela é tratada como se fosse louca na história né... mas achei que ela é a pessoa mais **normal** de lá... (risos)*

*(Hilvany): mostra ali na minissérie que D. Pedro era **muito diferente da família** dele... sempre foi muito **excluído**, quem parecia que amava ele era o pai dele... então meio que D. Pedro buscava o carinho nos braços das*

*mulheres... era como se toda aquela solidão que ele sentia na casa dele, buscasse em outras pessoas... O rei, ele **não tinha muito controle sobre o reino dele** era mais a rainha... **o rei**, na minissérie ele **é mostrado como bobo!***

*(Jacqueline e Rogério) D. Pedro era daquele jeito... **mulherengo***

Berg, Carol, Hilvany referem-se aos personagens históricos de uma forma bem próxima evidenciando as características da personalidade que os tornam pessoas comuns e que cometem erros, são doidas, diferentes ou normais, carentes e excluídas e/ou mulherengo. Esses atributos dos personagens estão ligados às representações da minissérie e mostram que eles procuraram entender o comportamento daqueles, atribuindo-lhes um valor. Dessa forma mostram que os personagens foram enquadrados dentro de um padrão de conduta que já estava pré-estabelecido antes de verem a minissérie e que, mesmo gostando (ou não) do programa, a cultura guiou seus olhares para com ela. O exemplo de Hilvany é adequado, pois para ela, a questão familiar foi decisivo no comportamento sexual de D. Pedro, algo ligado à causa e efeito. Além disso, ela classifica o rei como bobo por entender que ele não tomava decisões de forma unilateral deixando ser guiado pela mulher. Talvez para ela um rei tem que ter atitude para governar e, como homem, mostrar quem manda. Pesa para Jacqueline e Rogério, o fato de D. Pedro ser mulherengo, apesar de eles não esclarecem abertamente se consideram isso aceitável. Porém só o fato de dizerem que D. Pedro era mulherengo, já denuncia a voz pejorativa com que analisaram o comportamento desse personagem.

Podemos observar que os sentidos atribuídos à minissérie O Quinto dos Infernos pelos alunos se situou na inserção do elemento sexual como acessório para conquista da audiência, ideia que todos defenderam. Também consideraram que o fato histórico, acontecido em 1808, foi a realidade evidenciada no programa, mas que o comportamento íntimo dos personagens teve maior peso no enredo. Hilvany e Berg são os alunos que mais evidenciam as representações da minissérie chamando a atenção para o sexo. Ela por considerar que o elemento sexual foi usado de forma exagerada no programa de temática histórica, tirando espaço do elemento político e inserindo a vida íntima dos personagens - que ela e seus colegas

não queriam saber e ele por entender que se o sexo faz parte da vida, não há problema em estar presente quando a história está tratando da vida pessoal dos personagens históricos. Para ele a minissérie possuiu sentido histórico.

4.1.2 Os significados atribuídos a Disciplina de História:

Nos discursos estão presentes as representações sociais, que fornecem os elementos que possibilitam ao homem a compreensão, o gerenciamento e o enfrentamento do mundo que o cerca (JODELET, 1989, p. 31)

Como vimos anteriormente, os significados atribuídos para a minissérie O Quinto dos Infernos dividiu o grupo formado pelos dez alunos durante o grupo focal: enquanto uma parte considerou-a como válida, como conhecimento histórico, o outro não encontrou elementos que justificassem esse conhecimento, já que as representações de cada grupo sobre os elementos que compõem o conhecimento histórico são diferentes.

Ao analisar as falas dos alunos sobre a disciplina de história, considerando tanto a comunidade do Orkut quanto a entrevista dirigida e o grupo focal, notamos um consenso maior nos significados que os alunos atribuem à disciplina sem ter havido acirramento no debate sobre essa questão. No entanto houve discordância, mas de forma atenuada, tanto é que a discussão convergiu para a formação de uma representação social da disciplina.

Iniciamos a análise com as falas de Mateus e Carol no grupo focal que, ao se referirem à disciplina de História na escola, insistem em **mudanças** para as aulas porque consideram a disciplina ultrapassada e repetitiva, monótona e com conteúdos desinteressantes:

*(Mateus)... eu acho que as aulas de história hoje **tem que evoluir**.. elas são **as mesmas de décadas atrás**: só aquela coisa, só a política, só aquilo lá.. **não conta nada de interessante**... o mundo tá mudando...(..) hoje é chato.. é muito chato hoje... não há muito interesse em estudar história...*

*(...) a gente tá **cansado de estudar a história** do Brasil só no livro... **o livro é uma parte cansativa**.. já a minissérie não se tornou isso..*

*(Carol) isso mesmo.. eu acho que as **aulas de história deveriam***

mudar...

Ao dizer que as aulas de história têm que “**evoluir**” Mateus evoca uma metáfora para classificar a disciplina como algo estático, que parou no tempo devido à metodologia de ensino (baseada no livro didático) e aos conteúdos ensinados (ênfase na política). A evolução para ele significa a inserção de novas formas de ensino e conteúdos mais atuais para que ela não se torne “**cansativa**”. Classificando a disciplina como atrasada e enfadonha ele insiste na “**chatice**” que é estudá-la. Quando se refere ao cansaço que ela provoca, está em voga a repetição da técnica e do método no ensino/aprendizagem da História que, para ele, está sempre voltado para o uso do livro didático e da leitura.

Em relação à presença do livro nas aulas de história, é interessante notar que a referência a esse objeto (relacionando-o aos conteúdos históricos escolares e à escola diretamente) apareceu 26 vezes na fala de todos os participantes durante o grupo focal mostrando a supremacia do mesmo como fonte de conhecimento histórico e metodológico. Além disso, na entrevista dirigida, a quantidade de vezes em que foi mencionado em referência direta e indireta (ler, leitura, lendo) foi de (18) dezoito vezes e na comunidade do Orkut apareceu (11) onze vezes, relacionado ao conhecimento histórico. É notória a presença do objeto livro na representação da disciplina de História, ancorada pelo passado e pela leitura e isso pode ser justificado pela utilização, quase que maciça, pelos professores desse objeto didático-pedagógico.

Na fala de Carol, houve a evocação da “**mudança**”, seguindo a mesma ideia de Mateus. Consideramos que, se ela quer mudança é porque do jeito que está não agrada. A fala da aluna durante a entrevista dirigida remete ao uso do livro e da leitura como motivos para não gostar da disciplina: (...) *eu não gosto tanto assim de história né... por ser assim... por eu achar um pouco chato assim... de estar lendo muito livro assim... não gosto muito de ler*. Carol mostra aqui uma questão problemática na educação e na cultura brasileira: a falta do hábito da leitura que ela não tem e não gosta de desenvolver. Se a disciplina depende do livro e da leitura, logo para ela, é considerada “chata”, pois é só dessa forma que é abordada na escola. Ela mostra (dentro da mesma fala) que a minissérie ajudou-a gostar mais da disciplina: *“Depois da minissérie, eu achei bem mais interessante e que a gente*

deve saber um pouco assim... sobre história.. gostei um pouco mais... A inserção do programa televisivo, para ela, serviu como meio de desenvolver o interesse pela disciplina, justificando a ideia inicial de “mudança”.

Considerando a questão da leitura nas aulas de história, durante a entrevista dirigida, ao ser inquirida se gostava ou não de estudar História, Hilvany também mostrou que a disciplina está diretamente relacionada à leitura e aos livros didáticos: *“eu gosto de estudar a história.. bastante.. assim... antes eu não gostava, como ela mesmo falou (**Renata**) porque eu não gostava muito de ler, mas isso foi até a 5ª série mais ou menos... a partir daí, comecei a ler, me aprofundar e tal”*. Em sua fala, a aluna mostra que começou a gostar de História porque passou a gostar de ler, desenvolvendo o hábito da leitura. Para ela, sem leitura não há como gostar da disciplina, não há como achar interesse em seus conteúdos. Ela relaciona de forma explícita a leitura e de forma implícita o livro, que é onde se lê a história. Podemos considerar que ela possui a representação da disciplina ancorada na leitura e objetivada pelo livro. Renata, por sua vez, também faz alusão, na entrevista, da explicação do professor, leitura e livro relacionados às aulas de história, ao gostar ou não gostar da disciplina: *“você olhando a história... você acha quando o professor está explicando lá na frente... você acha a história chata, muitas vezes...* Aqui a aluna infere a questão da metodologia como motivo de classificação da disciplina como “chata” e evoca a figura do professor em uma atitude explicativa (daquilo que está nos livros) que representa o modo mais usual de abordagem dos conteúdos. Ela continua falando diretamente da leitura como meio de conhecimento da história e, numa alusão ao fato de que não gostava de história porque não gostava de ler, justifica a falta de interesse dos alunos em geral. Ela utiliza seu exemplo como forma de mostrar que se o aluno ler sobre a história, vai gostar da disciplina:

*(**Renata**) (...)* *mas, se você for parar pra ler toda a história, você vai achar ela bem interessante... mas assim... a gente.. muita gente não gosta de ler né.. então como quem não gosta de ler só vai olhar o nome História, a professora explicando lá, o aluno nem presta muita atenção, mas.. eu não gostava de história aí eu fui parar assim.. pra começar a ler a história do Brasil... é bem interessante.. hoje eu já gosto.*

Jaqueline, outra aluna que diz gostar da disciplina de História, segue a mesma representação que Renata e Hilvany mostraram na entrevista, também

observando a leitura como forma de contato com a disciplina de História: *Eu gosto de história. Antigamente, eu não gostava porque não gostava de ler e tal.* No grupo focal, porém, Jaqueline não mencionou leitura como forma de composição da representação da disciplina de História. Nos casos de Hilvany, Renata e Jaqueline que disseram gostar de ler, encontramos o apreço pela disciplina de História, diferentemente dos alunos que disseram não gostar de ler como Carol, por exemplo. Berg foi o aluno que mesmo dizendo gostar de ler, não qualificou a disciplina de história de forma positiva e isso se deve a outros fatores como já mostrado. No entanto esteve claro que a leitura é a forma usual para conhecer a história na escola.

As questões ligadas à metodologia e aos conteúdos utilizados nas aulas de história foram temas centrais na organização das representações da disciplina para todos os alunos, tanto mostradas no grupo focal, quanto na entrevista e nos fóruns da comunidade do Orkut. Observemos que Hilvany discorda de Carol e Mateus, e diz gostar de História, não a considerando uma disciplina monótona. Hilvany usa o exemplo de seu professor para justificar o gosto pela disciplina, chamando atenção para o fato de que ele não se prende apenas no que está escrito no livro:

(Hilvany): eu não acho as aulas de História monótonas... eu não sei se é porque eu gosto muito da dinâmica do meu professor...ele explica de uma forma muito diferente.. coloca a história no nosso cotidiano: não é só aquela coisa de chegar lá na frente e falar a mesma coisa que está no livro...

A aluna é bem clara ao dizer que o professor dela coloca a história no cotidiano e que por isso não acha as aulas monótonas; ela relaciona a história com a atualidade (como a fala de Berg e Mateus mostram a seguir) e ao dizer que o professor não chega lá na frente e repete o que está no livro, já mostra que viveu essa experiência e que, como os outros, **não gosta** desse modo de aprender história. Além disso, ela revela a problemática da metodologia como questão principal para que as aulas não sejam repetitivas, pois seu professor não repete o que já está no livro: ele contextualiza. Está implícito que ela fala da **diferença** que o professor atual possui com base nas experiências que já teve com outros.

Para Berg, no grupo focal, a disciplina de História, do jeito que é ensinada na escola, é monótona e ligada nos livros. Ele justifica sua fala utilizando como

referencia os conteúdos e metodologias utilizadas, que no seu entendimento são repetitivos e nada “legais”: *Tem **certos conteúdos que não são muito legais** tipo aqueles que ficam falando que D. Pedro fez isso, D. Pedro fez aquilo..bla,bla,bla.. **é chato e não tem como mudar**... se os professores incluíssem mais esse tipo de aprendizado (como a minissérie) nas aulas, eu acho que não seria **monótono**. A gente aprenderia... **não dá pra ficar só nos livros**...* Essa menção de Berg foi confirmada por Beatriz que completou: *com certeza a **gente aprenderia mais**... Do que ficar só no livro!*

A fala de Berg mostra que o tema político já está saturado e que a inserção de temáticas ligadas ao cotidiano, além de outras técnicas, tornaria a disciplina de História mais interessante. É curioso o fato de ele dizer que “**certos conteúdos são chatos e não tem como mudar**” – numa clara inferência a ação dos personagens históricos vistos como heróis na escola e que, depois da minissérie, notou que eram pessoas como quaisquer outras, conforme mostra em outro momento do grupo focal: “*antes*” da minissérie, a ideia formada sobre a história do Brasil no meu caso era o seguinte: que eles chegaram aqui e que o dia inteiro era tomando decisões, não tinha aquilo que a minissérie mostra da vida real, que é você sair, você ficar, você curtir, entendeu? Pra mim era assim... Nessa fala, o aluno mostra que a representação dos personagens históricos sofreu uma mudança com a inserção da imagem, mostrou que a ação presente na minissérie de pessoas diferentes, ligadas à ação de governança, as fez se tornarem pessoas comuns como quaisquer outras, que erram, inclusive. Ele tinha uma “ideia” sobre elas formada a partir da leitura, do livro, mas com a inserção da imagem, passou a “vê-las”.

Berg relaciona a vida diária, cotidiana, inclusive a sexual como temas interessantes para serem estudados na disciplina, como forma de torná-la mais atraente para os alunos. Para ele, a minissérie mudou a forma de perceber os personagens da História do Brasil, trazendo-os mais para perto de si mesmo, da vida real que todo mundo vive.

A tendência em considerar a disciplina de História apenas como fonte de conhecimento da história política, sem inserção de outros elementos (como a personalidade dos personagens) é abordado por Marcos durante o grupo focal e, ao considerar apenas esse aspecto, torna explícita a tese que Berg, Carol, Beatriz, Mateus, Malena e que ele mesmo defende: **A História Escolar não dá audiência!**

*(Marcos) **só a história**, só contar a história, sem contar detalhes, **não ia ter audiência**... Ninguém ia assistir...*

Para Marcos, a história pela história – ou seja – os conteúdos escolares aos quais tem acesso, não tem audiência. Ao falar da audiência relacionando-a à escola, demonstra que a escola não é interessante, não atrai e que a minissérie só teve audiência porque não seguiu o padrão escolar, ideia que é defendida pelos outros alunos como Mateus: “no livro é só conflito, já na minissérie não: é mais divertido.. no livro tá ali direto: eles têm que tomar decisões, conflitos entre os povos.. já na minissérie não.. se tornou mais divertido. Tinham conflitos mas era uma forma mais interessante, mais divertida..”. Esse aluno, novamente liga a história diretamente à existência do livro, que traz o conflito político como conteúdo, sem inserir elementos que divertem. Nota-se que Mateus continua observando que a política foi inserida na minissérie, mas de uma forma bem-humorada, transformando essa “política” em algo divertido e com menos seriedade do que é tratado nos livros de história. Podemos entender aqui, que ele atribui o sentido de **séria** para a disciplina de História. Como ele já mostrou que a minissérie é uma comédia descompromissada com a abordagem da história do tipo escolar, por ser um programa de ficção, ele coloca a disciplina como o oposto da televisão: séria, objetivada pelo livro e ancorada na leitura.

Rogério, Hilvany e Renata consideram a política na história como exemplo de conteúdos corretos e necessários no aprendizado da disciplina, no contexto do grupo focal. Para eles, um dos significados que a História possui é a **Política** e para Renata, o professor deve seguir as orientações do livro didático. Considerando que livro objetiva a disciplina, ele é o lugar por excelência onde a política está inserida. Rogério aborda o tema como interesse dele para com a disciplina de história e remete esse tema como classificação daquilo que é certo estudar:

*(Rogério): **Gosto de ver sobre política**: as decisões que eles tomariam se acontecesse uma guerra..o que eles iriam fazer, como iriam agir...como eles iriam resolver o problema.. seria.. vamos dizer assim...**o mais certo... o mais certo...***

*(Hilvany) o que **é interessante é a política**, atitudes que eles tomavam em relação ao povo.. eu acho que **isso é mais interessante** .. eu particularmente gosto de ler sobre isso, **gosto de ver isso** em história...*

*(Renata) acho que o necessário é **mostrar só** o que os personagens fizeram na **parte pública**, profissional... sem ser o pessoal... acho que o professor tem que trabalhar dentro do livro didático...*

Ao mencionar que a disciplina de História deve mostrar o que é necessário aprender, Renata revela que os conteúdos possuem uma finalidade específica, um motivo para estarem ali e os relaciona diretamente ao livro. Ela mostra também que conteúdos como o sexo presente na vida dos personagens históricos não é necessário explicitar, pois não vê finalidade para eles. Na comunidade do Orkut e na entrevista, Renata abordou, da mesma forma que no grupo focal, o fato de o livro conter os elementos necessários ao aprendizado da História: *“Acho que nos Livros eles procuram mostrar somente o necessário, sem que nós não precisamos saber detalhes da vida pessoal da família real portuguesa...”*. Uma questão que chama a atenção aqui é que as perguntas feitas aos alunos não falavam dos livros, mas da escola, porém nas respostas, eles falam do livro diretamente ao ser mencionado a palavra escola ou História.

Berg também observa que existe uma finalidade avaliativa no estudo da história escolar: *“a gente estuda pra **passar no vestibular**, pra **passar na prova**, pra conseguir atingir **etapas da vida** que são tipo um **questionário** a gente não estuda pra chegar e falar com o professor: cara foi isso que aconteceu, e tal...”*. O aluno chama atenção para o fato de que estudar serve para galgar espaço social e usa uma metonímia para exemplificar esse acesso: **questionário**. O questionário simboliza a avaliação, pergunta após pergunta que deve ser respondida, como na vida, onde constantemente é avaliado. Além disso, o questionário prevê respostas prontas, como aquilo que se espera dos alunos: que sigam aquele caminho considerado correto e atinjam os objetivos já determinados para eles, ou o que está pronto. Berg revela não existir uma discussão ou debate sobre a veracidade dos fatos históricos que a escola socializa; nesse sentido, existe apenas uma versão dos fatos - a versão do livro didático.

Para Hilvany, as finalidades dos conteúdos da disciplina de História também revelam uma cobrança avaliativa, voltada ao vestibular. Para ela, a escola ensina de uma forma politicamente correta, ou seja, escolhe aquilo que é ideal para o aluno saber. Além dessa forma de encarar os conteúdos escolares, a aluna revela que os

conteúdos não estão contextualizados com a vida cotidiana, havendo uma separação entre a vida e a escola, assim como Berg já evidenciou, e ela fala durante o grupo focal:

(Hilvany) Eu acho que esse necessário é o que eles querem que a gente faça nas provas.. porque querendo ou não, a gente estuda mais pra vestibular: a gente não estuda muito pra levar pra vida;

Na ocasião da entrevista, Hilvany abordou que a escola quer ensinar o que é politicamente correto. Novamente a política entra com força na fala da aluna mostrando que defende a tese de que a **História é Política**. Para ela, em comparação com a minissérie, a disciplina escolar é tendenciosa a respeito da chegada da família real portuguesa que, segundo ela, dá a ideia de um novo descobrimento, de uma nova realidade política na colônia brasileira, do nascimento de uma “nação civilizada”: “Na escola a gente aprende de uma forma politicamente correta. Eles não mostram o que a gente vê na minissérie: na escola é mais como o Brasil ficou melhor com a chegada deles aqui... Como se eles tivessem descoberto a gente, entendeu”?

Na entrevista, Hilvany dá um exemplo da forma como o conteúdo relacionado à história do Brasil e a chegada dos portugueses em 1808 é mostrado pela escola: o Brasil tomou importância com a presença real e foi redescoberto como se antes não tivesse “existido”. A mesma representação da História do Brasil, ela mostra no fórum do Orkut quando diz que “na escola estudamos a respeito da vida política deles, os feitos que realizaram em benefício da sociedade”. Ela não esclarece se está de acordo com essa ideia, mas diz que a escola é política e podemos inferir que sendo política, existe um interesse ideológico que ela (aluna) compreende. Ainda na entrevista, Hilvany chama atenção para o fato de que a escola aborda a história de forma diferente da televisão, porque os professores têm que usar “outra linguagem” com os alunos, ou seja, professor não é ator, tem uma identidade e uma prática didática relacionada com os objetivos da instituição escolar, que é o de ser “politicamente correta”: “eu acredito que na escola a gente aprende de um jeito diferente porque os professores têm que ter uma outra conduta com a gente... eles não podem falar na...na forma... na linguagem que a televisão pode mostrar pra gente. Hilvany separa a escola e a televisão a partir da linguagem dos agentes de cada instituição. A televisão não precisa ter linguagem “politicamente correta” como

a disciplina escolar e os professores devem ter, porque a televisão não é política nem tampouco correta como a História é; para ela existe um padrão culto a ser seguido pelos agentes escolares: “os professores têm que ter uma outra linguagem pra falar com a gente, uma linguagem mais culta e tal... **que a gente aprenda melhor**, acredito que essa seja a grande diferença entre a televisão e escola”. Ao dizer que a linguagem do professor tem que ser diferente para que “a gente aprenda melhor”, Hilvany deixa transparecer a noção de que a Escola e seus agentes simbolizam o que é culturalmente ideal na sociedade e que aquilo que se ensina lá tem mais valor para ela do que aquilo que a televisão mostra.

Marcos observa que os conteúdos de História contidos nos livros didáticos estão lá porque são mais importantes. Segundo ele, o comportamento dos personagens não é importante para o conhecimento histórico escolar e por isso, é a televisão que mostra: “Eu acho que **nos livros** eles tentam **demonstrar a história só os pontos mais importantes**...”. Para ele a televisão não se preocupa em mostrar a visão escolar da História, que é considerada por ele, de maneira implícita, como verdadeira, já que considera o comportamento dos personagens como sendo ficção: para ele, a televisão só visa à audiência: “o modo que eles (os personagens) se comportam (na minissérie) é totalmente fictícia, isso é somente para ter um pouco mais de audiência..”. É interessante observar que todas as vezes em que é mencionada a disciplina de História ou a palavra Escola, os alunos relacionam com os livros didáticos, conforme Rogério e Marcos mostraram na entrevista. Rogério concorda com Marcos em relação ao recorte do conhecimento histórico que a instituição escolar e seus agentes fazem, a fim de atender a um objetivo específico de aprendizado da história:

(Rogério): Em minha opinião **os livros tentam repassar** para nós alunos **os fatos importantes** que aconteceram com a estadia da família real aqui no Brasil!!! E não como cada um era, se o rei era guloso, a sua esposa o traía, o seu filho era mulherengo, e entre outros!!!

Para esse aluno, as características de personalidade dos personagens históricos não são importantes e por isso o livro didático não aborda – ele tem que abordar apenas aquilo que dá sentido à construção sócio/política da nação, conforme já enunciou Hilvany e ele mesmo em outro momento; inclusive ele esclareceu no grupo focal que essas características não são de interesse saber. Já

para Marcos, novamente o livro, está ligado à formalização do conhecimento escolar e se preocupa em mostrar o que é importante para os alunos aprenderem em relação a um tipo de conhecimento, que não é o mesmo que a televisão mostra e nem almeja: *“o livro quer mostrar algo **mais ligado à educação, à escola...** mas a televisão não liga muito pra isso não.. ela quer mais audiência..”*. Marcos fala bastante sobre a audiência que a televisão visa atingir e aqui, deixa claro que a minissérie não possuiu objetivo educativo, mas sim objetiva sucesso de audiência. Mateus, colocando-se no lugar dessa “audiência” ressalta: *“se tivesse só história na minissérie, eu não assistiria..”*. Essa afirmação, Berg, Carol, Malena e Marcos, concordaram com ele. Esse grupo de alunos, mais do que defender que a História escolar não tem audiência, revela uma representação da televisão com base no significado da escola e vice-versa: enquanto a primeira não necessita ter atribuições didáticas, mesmo se apropriando de temas históricos, pois visa conquistar o público, a segunda existe como uma obrigação social educativa e por isso não precisa conquistar o público.

Malena, no grupo focal, também observou que os livros contêm a história “correta”... *“mas no livro mostra que tudo era correto, correto...”*. Na fala de Malena, observamos novamente a classificação do livro como objeto símbolo da disciplina de História, além de mostrar somente o que é **certo** na vida dos personagens históricos; conseqüentemente, a minissérie mostra então, o lado errado. Também aparece implícita nessa fala que aluna reconhece o padrão valorativo do conhecimento histórico escolar e que ela mesma assume esse padrão quando diz que *“no livro mostra que tudo era correto”*.

Para Berg, o conhecimento histórico é tendencioso e mostra apenas aquilo que interessa e, se está nos livros, está lá porque é considerado o **certo e direito** como Malena abordou. Para ele nesse caso, a história não mostra tudo, não mostra a realidade (entendida como erros e acertos humanos) ou, os livros não mostram o lado errado. Ao falar na História que mostra o lado correto dos personagens históricos, Berg também deixa transparecer (novamente) a atribuição de um juízo de valor para com esses personagens (mostrados na minissérie) classificando pela segunda vez o comportamento deles como **“errado”**.

(Berg) pra mim a história dá uma volta... A história muda muita coisa do que aconteceu realmente porque como ela falou.. nos livros é mais corretinho,

mais certinho, mais direitinho.. a família real é mais bonitinha, mais ajeitadinha... entendeu? A história em si ela sempre dá essa volta: ela procura o lado bom, o lado correto pra mostrar..

A evidência de uma representação da história como uma disciplina que opta por mostrar uma “verdade” “certa”, “direita”, “arrumada” está ligada ao caráter do livro didático – que pode estar na esfera do “sagrado” já que não aborda os “erros” humanos, mas somente os feitos e acertos - e ao pensamento de que a História é política e assexuada. Embora ele considere que os personagens erraram em seus comportamentos, ele acha que isso também faz parte da história, do outro lado da história que, segundo ele, a minissérie mostrou.

O objetivo desta análise foi buscar os significados que os alunos que assistiram a minissérie histórica deram para a disciplina de história. No contexto analisado, a disciplina de história possui atribuições diversas, tendo significados que foram da ação do ler à intenção de ser. Na intenção de ser, os alunos atribuíram qualidades a ela como: chata, monótona se referindo ao uso da metodologia e conteúdos que não a aproximam do cotidiano; por outro lado, foi considerada dentro de padrões valorativos como tendenciosa, correta, que mostra o lado bom dos personagens históricos. De forma geral, porém, o sentido atribuído à disciplina de História foi o de ser Política e Assexuada, tese defendida por todos os participantes da pesquisa. À luz da teoria das representações sociais, a disciplina de história, na fala dos alunos, está ancorada em valores justamente porque a minissérie mostra ação e comportamento pessoal de cada integrante da família real portuguesa que em 1808 chegou ao Brasil. Essa inserção do elemento comportamento – ligado ao cotidiano e tornando a história mais divertida, provocou a alusão da “mudança” e de “evolução” que os alunos indicaram nas falas e que a História escolar (inserida nos livros), não inclui. A objetivação dessa representação está na imagem do livro – o qual contém o conhecimento histórico e é objeto usual das aulas da disciplina. Ao livro também é atribuído um valor: de mostrar a verdade histórica. Nesse sentido, tanto os valores que ancoram a disciplina de história quanto o livro que a objetiva, estão dentro de um padrão organizado segundo as experiências escolares dos alunos, mas também da realidade que construíram como telespectadores.

4.1.3 A relação entre elementos da ficção e da realidade na confrontação do aprendizado das aulas de história com a história da minissérie O Quinto dos Infernos

Sabemos que o conhecimento histórico é reflexo da interpretação, feita pelos historiadores, das fontes históricas e que a reconstrução do fato histórico acontece com base nos elementos reais que são devidamente comprovados através da utilização do método científico. A escola, como instituição social, possui como um de seus objetivos, difundir os conhecimentos históricos construídos pelos historiadores, porém os seleciona, uma vez que não pode dar conta de todo o conhecimento produzido no meio social. Essa seleção obedece a critérios ideológicos que estão organizados tanto pelo Projeto Político Pedagógico escolar quanto pelos programas curriculares do Estado, a fim de atender a formação dos indivíduos. Dessa forma, Estado e escola agem em conjunto na formação da identidade sociocultural dos sujeitos, organizando os conteúdos escolares que desejam que sejam transmitidos e apreendidos pelos alunos.

Diante da ação ideológica que é a escolha do que deve ou não ser difundido como conhecimento histórico e da existência da subjetividade na compreensão desse conhecimento, inserimos a análise sobre a relação de elementos da ficção e da realidade presentes na fala dos alunos, quando confrontam aquilo que aprendem na aula e nos livros da disciplina de história com o que assistiram na minissérie histórica O Quinto dos Infernos.

Iniciamos com as falas que mostram o fato histórico (chegada da família real em 1808 ao Brasil) como elemento da realidade que está tanto nos livros quanto na minissérie e, como elemento da realidade, é um consenso entre os alunos do grupo focal. Berg considera que a minissérie mostrou exatamente como foi à chegada dos portugueses observando que os habitantes da colônia não sabiam dessa vinda e que isso está de acordo com a história escolar: *“o pessoal aqui não sabia que eles estavam vindo né... então não tinha como eles fazer aquilo... oh, eles vão chegar e tal... tipo, eles chegaram e foi como qualquer outra embarcação que chegasse.. lógico que eles eram diferentes, mas acho que foi como praticamente, **exatamente como mostra na minissérie..*** Berg, considera que as imagens da minissérie reproduziram o acontecimento com fidelidade tal como já tinha estudado. Para ele,

isso não se configura em ficção e, por isso, já vimos que não considera que a minissérie tenha deixado o tema de lado. Berg também observa uma nova atribuição de realidade a minissérie: a inserção do comportamento dos personagens como exemplo da vida real, que todos vivem e conseqüentemente é um elemento histórico: *“a minissérie mostra a história.. tanto mostra a história... assim... como as pessoas e como elas eram”*. Para ele, a realidade está nos personagens, porém nesta fala, ele se contradiz um pouco ao afirmar que *“se nós fossemos assistir a minissérie só pelo fato histórico isso a gente tem todo dia na sala de aula (risos)”*. Nesse caso, para Berg, os elementos de ficção existem na minissérie e são eles que atraem o telespectador, diferentemente dos elementos da escola, que não são ficcionais. A contradição na fala do aluno revela a mistura mental que ele faz daquilo que é ficção e realidade, porém implicitamente esclarece que o fato histórico não é motivo para assistir o programa: o que chama a atenção é a ficção.

Para Hilvany, a minissérie foi uma mistura de ficção e realidade que a deixou com dúvidas sobre a postura política de D. João. Assim, observamos que a história da minissérie pôs em cheque o que ela já sabia sobre os personagens históricos e que, como já foi abordado, aprendeu na escola. Para ela, a história do Brasil é feita pelo viés político como já vimos anteriormente, então, considera a abordagem da minissérie como ficção por conter comédia e por se ater a personalidade dos personagens, mostrando a vida sexual e situações corriqueiras e não em suas ações como governantes. Ao relacionar o que aprendeu na escola com o que viu na televisão, ficou em dúvida porque a vida íntima dos personagens históricos não é tema dos conteúdos escolares. Isso se torna mais claro quando fala sobre a promoção de D. João VI, como o rei que trouxe vários benefícios à educação da colônia; para ela, a ficção prevaleceu sobre a realidade histórica e transformou a personalidade do rei em uma incógnita como revelou na entrevista:

(Hilvany) *ela não abordou diretamente a história do Brasil; pois é.. então, eu acho que (...) realmente tem algumas coisas ali que tem haver... mas tem personagens que foram inventados... não sei se D. João era realmente levado pela opinião alheia ou se ele realmente tomava decisões próprias naquilo que ele fazia: fiquei meio em dúvida... (...) é aprendido na escola que D. João trouxe faculdades, biblioteca, jardim botânico para o Rio de Janeiro; tanto que tem até propagandas de hoje falando dele, de como ele implantou*

isso, de como **ele deu mais educação pra gente...** ele é retratado mais dessa forma. **Na minissérie ele é retratado totalmente diferente:** na minissérie ele aparecia muito alheio aos assuntos sociais, às questões sociais do Brasil... ele era mais preocupado com a vida dele dentro ali do palácio, do que com o povo lá fora...

Para Hilvany, a preocupação do rei com sua vida palaciana mostrada na minissérie não tem nenhuma relação com seu perfil de político ou governante que deveria se preocupar com a sociedade brasileira da época, como a História escolar mostra. Por outro lado, Hilvany utilizou o Livro de Laurentino Gomes, 1808, para mostrar certa concordância com a história da minissérie em relação à personalidade dos personagens históricos: “eu estava até lendo um livro... 1808, o nome do livro, lá fala realmente que havia uma rainha louca que no caso é retratada... ela morre bem no começo... realmente ela tinha um distúrbio mental, fala realmente de como D. Pedro I ele era bem mulherengo, tinha várias amantes... A alusão ao livro 1808 justifica para ela a história da minissérie, mas ainda assim ela não aceita o que assistiu como ficção e nem queria ter visto essas personalidades estampadas na televisão como já foi caracterizado.

Berg revela no grupo focal que tomou contato com a ficção e que ela serviu para mostrar outro aspecto da chegada dos portugueses ao Brasil. Em sua fala mostra que a história escolar só evidencia a política presente nas relações entre a família real e a sociedade da época, porém a minissérie trouxe os elementos da vida cotidiana. Para ele, essa é a vida real: essa vida real é a vida que pessoas como ele vivem e que deve ser objeto de interesse histórico, a fim de desmistificar os personagens históricos conferindo a eles a humanidade: “antes da minissérie, a ideia formada sobre a história do Brasil no meu caso era o seguinte: que eles chegaram aqui e que o dia inteiro era tomando decisões políticas, não tinha aquilo que a minissérie mostra **da vida real, que é você sair, você ficar, você curtir,** entendeu? Pra mim era assim... Ele mostra claramente nessa fala que a realidade é o cotidiano mostrado na minissérie e não menciona ficção para se referir a ela. Diferente de Hilvany que considera ficção os elementos de comédia e do sexo, Berg considera esses, parte da realidade vivida e indica que “se eu me tornar professor, **eu vou mostrar a história pelos dois lados..** olha, eu vou procurar o máximo possível mostrar como era a pessoa e como ela era....(como posso dizer??) o que

*ela trouxe de bom para o nosso país: ela (ele) fez isso, fez aquilo.. mas ele (ela) era assim, era desse jeito aqui...**ele saía, ele comia... D. Pedro era um ser humano...***

Mateus concorda com Berg ao dizer que **“no livro é só conflito já na minissérie não: no livro tá ali direto: eles têm que tomar decisões, conflitos entre os povos.. já na minissérie não.. se tornou mais divertido..tinham conflitos mas era uma forma mais interessante, mais divertida..** O livro para Mateus mostra a realidade da História sem comédia e, portanto, sem ficção. Porém a minissérie também mostra o conflito com uma diferença: inserindo a comédia. Para ele, a comédia é o elemento da ficção que tornou a história interessante *“misturaram realidade com ficção...pra o público gostar mais, pra tornar mais interessante...”* Essa realidade é a existência dos personagens históricos como ele observa mais adiante: *agora, eu acho que os portugueses chegaram daquela forma, mas a minissérie contem um pouco de ficção por parte dos personagens o que já era esperado, pois para obter audiência precisa ocorrer algo fictício, porém a historia contada ali é realmente real.*

Como aluno e tendo estudado o tema nos livros de história, ele sabe que os portugueses chegaram ao Brasil fugindo de uma guerra, de um conflito, mas ele entende que a história da televisão precisa inserir outros elementos, além da história, para conquistar o público. O livro fala de uma realidade política que não é divertida, de acordo com o que o aluno já mostrou em suas falas. Mateus vai mais além dizendo que não existe uma história total, que possa ser verdadeira, pois o tempo vai mudando as percepções sobre os acontecimentos: *“a história dos outros contada por alguém nunca será contada 100% .. porque é assim: se eu conto a história para ele, ele vai repassar a história pra outro faltando algumas partes.. nunca vai ser igual ou vai ser o que foi.. vai mudando a forma.. de geração em geração. A história do Brasil foi passada de geração em geração e com isso foi mudando alguns pontos.. hoje eu acho que a gente vê a minissérie e não sabe do que aconteceu porque foram cortadas algumas partes... ninguém sabe o que realmente aconteceu...”* Para Mateus, tanto a escrita da história quanto a minissérie não são reflexos da verdade porque no presente não há como saber o que realmente ocorreu no passado. Ele entende que nem tudo é mostrado, seja nos livros ou na minissérie, como acontecido do modo que foi na época; a realidade

portanto é relativa.

A fala dos alunos revela também o embate entre a escola e a televisão, texto e imagem. A imagem é poderosa sendo atribuída a ela, a função de tornar tudo mais real. Na fala de Berg, está implícito que é mais fácil receber a imagem pronta do que criar uma imagem mental do fato. Ele diz que “as **imagens dão uma visão geral** porque quando você lê, você tenta formar a sua visão entendeu? Você tenta ver.. tipo um livro de ação...você tenta ver ao seu modo.. lá (na teve) não, a **imagem já está formada.. é real.. você vai olhar...**

O real para Berg não é a imaginação, é o que é concreto visto através da imagem da televisão; ela transmite a sensação de verdade, muito mais que a imaginação, presente quando se está lendo. Ele afirma que a imaginação é particular, mas que a imagem televisiva é vista de forma geral, sendo entendida por todos que a ela tem acesso. Durante o grupo focal, ele mostrou que a leitura da imagem televisiva tende a ser mais homogênea na interpretação e significado mostrado aos telespectadores: “a **imagem constrange as pessoas** (e aponta para Hilvany) falando sobre sexo você não vai imaginar..ooohhh...aconteceu desse jeito.. e a **imagem não: mostra o sexo na cara assim...**(gestos fortes em direção ao rosto) e é como elas falaram (apontando para Hilvany e Jaqueline): saíram para dar uma voltinha...(risos). Berg observa que, além da leitura, a fala também não torna realidade o assunto que está sendo discutido, mas a imagem torna as coisas reais como se não deixassem dúvidas a respeito do que está sendo mostrado. Nessa fala ele usa o exemplo das imagens de teor sexual presentes na minissérie como exemplo da realidade que constrangeu Hilvany e fez Jaqueline sair da sala para não ver. Jaqueline concordou com ele: *é.. eu ia dar uma voltinha.. dava um tempo...e depois voltava...(risos) tinha que dar uma parada né...(risos)* – Para ela, o constrangimento da imagem dos personagens em situações sexuais provocou incomodo, talvez por ser o elemento forte na composição do enredo e que dá mais significado a realidade.

Jaqueline concorda com Berg a respeito do domínio da imagem sobre a leitura observando que “as imagens são mais reais porque quando a gente está lendo cada um tem sua imaginação e quando você está vendo ali, está todo mundo vendo a mesma coisa...”

A aluna revela que a imagem consegue unificar os pensamentos em torno

do que aconteceu, pois a leitura dessa imagem é a mesma para todos que assistem; se todo mundo vê a mesma coisa então aquilo é real. Ou seja, a realidade é aquilo que todos podem concordar que viram e a imaginação é uma realidade particular. Podemos dizer que Jaqueline liga a realidade histórica àquilo que é aceito e comprovado por várias pessoas através da imagem televisiva. Hilvany, Beatriz, Malena, Rogério, Carol, Marcos e Mateus concordam com Berg e Jaqueline: a imagem produz a noção de real muito mais que o texto escrito. Mateus ainda observa que: “a imagem *constrange algumas pessoas (se referindo a Hilvany)... mas mostra mais claro o que aconteceu...*” O mostrar **mais claro** revela a tese defendida por esses alunos: **Imagem é realidade**. A imagem representa, (re)produz significados para as ações dos personagens históricos, tornando-os próximos dos alunos, uma vez que D. Pedro, D. João, Carlota e outros, saem dos livros, numa formação imaginada e particular, para um contexto real – localizado na casa dos telespectadores e onde estão personificados em carne e osso e se movimentam em situações normais do dia a dia: almoço, jantar, namoro e sexo, brigas, choro, sofrimento e comédia.

O fato de os alunos entenderem que a imagem é mais realista do que a leitura os faz concordarem em outro ponto: na inserção da imagem em movimento como forma de ensino/aprendizagem da história conforme vemos:

(Berg) *se os professores incluíssem mais esse tipo de aprendizado nas aulas, eu acho que não seria monótono e a gente aprenderia...*

(Beatriz interrompe...) *com certeza a gente aprenderia mais do que ficar só no livro...*

(Mateus) *eu acho que os professores deviam usar minisséries nas aulas porque ia despertar o estudo de cada um... muitos alunos... têm muitos alunos que não gostam de ler e mais assim...contando a história de um jeito, botando **ficção**... eu penso assim que os alunos iam querer saber mais da história, iam querer explorar mais a história...*

Berg, Beatriz e Mateus, consideram a minissérie como material possível de ser utilizado nas aulas de história, pois despertaria a curiosidade dos alunos e o interesse; observemos que eles não consideram o programa como uma verdade histórica, mas como um meio de instigar os alunos a buscar mais conhecimento histórico. A imagem para eles serve como forma de ensino/aprendizagem de história

e se constitui como um fator de atração do aluno para com a história, segundo revelam suas falas. Para além dessa concordância, está a existência da mistura (que aparece nas falas de todos eles) de “verdade” e “mentira” – realidade e ficção, que a minissérie significa, considerando o elemento histórico que carrega em sua produção.

Hilvany e Rogério, na ocasião da entrevista, concordaram que a televisão deva ser utilizada nas aulas de história e, no grupo focal, mantiveram a mesma opinião. Durante o debate, Hilvany insistiu em não recomendar essa minissérie como material de uso didático e dá sugestões de outras minisséries que inseriram elementos de ficção, mas que, no seu entendimento possuem um eixo histórico mais elaborado ou mais de acordo com o fator político que a escola promove e ela aprova: *“eu concordo com eles que a televisão ajuda e tal, mas eu não gostei dessa minissérie (O quinto dos infernos) eu gostei de outras.. eu gosto de filmes históricos, aqueles que mostram a época medieval e tal.. Eu acho que a minissérie **O Quinto dos Infernos não é o melhor exemplo de conciliação entre televisão e educação.** Pode utilizar outra coisa, outros filmes que podem trazer uma somatória pro nosso conhecimento, mas não essa minissérie.. a Casa das sete mulheres é um bom exemplo... tinha sexo, tinha cenas picantes, mas tinha uma história.. tinha outras coisas no meio... Novamente aqui, é reconhecida a alusão ao sexo como elemento acessório, de ficção na composição dos enredos. Implicitamente, podemos ver novamente que ele é considerado necessário para conquista de audiência.*

Observamos, porém que Rogério, na entrevista, desenvolveu uma ideia diferente de Hilvany sobre a minissérie não se constituir em material para a disciplina de história, pois ele considera a minissérie como meio de debate, de motivo para o aluno procurar novas fontes que comprovem ou não o que se passa no programa. Para ele, a minissérie teve um papel relevante instigando a pesquisa: *“utilizar minissérie seria diferente, seria mais divertido, a gente teria uma visão de como era... tipo assim..., D. João VI, D. Pedro I e não só vendo nos livros e imaginando: como será? Como ele será?.. **não do jeito que a minissérie retratou:** mulherengo... hum...é... safado... (...) seria divertido e mais descontraído... a gente assim, na minha opinião, teria mais vontade de estudar a história pra descobrir mais, explorar mais... será que isso era verdade? Procurar fontes que provassem isso... A presença desse aluno na participação da comunidade do Orkut, na entrevista e no*

grupo focal foi curiosa. Ao mesmo tempo que considerou o sexo presente no programa como “exagerado”, ele considera a minissérie útil, com algo a oferecer para a disciplina de história levando os alunos à prática da pesquisa sobre o que é real ou é ficção na história do Brasil. O que ampara seu discurso aqui é a importância da imagem como fonte de concretização do imaginário de aluno que cria um personagem abstratamente e indaga “como era D. João VI, D. Pedro?” – com a imagem da televisão esses personagens tornam-se reais para ele, passíveis de serem confrontados em seus comportamentos, ocasionando o interesse pela disciplina e pela busca da “verdade dos fatos”.

Renata, durante a entrevista, observou que o modo como a minissérie deve ser passada na escola é fundamental para que os objetivos de aprendizagem sejam atingidos: *“eu acho que iria dar certo se eles passassem a minissérie e fossem pausando para comentar sobre a cena.. tem ali, tem a política...teria que ir parando.. teria polêmica, tem que ter polêmica senão não tem opinião...”*

O comentário de Renata revela que a inserção da ficção ou da minissérie nas aulas de história serviria para o debate sobre o conhecimento histórico veiculado pelo programa, mas que deveria haver uma análise dos elementos que o compõem, o que implicitamente configura como discussão da cena, da composição da imagem, dos atributos representados nela, como Rogério já observou anteriormente. A aluna, ao falar que *“tem ali, tem a política”*, justifica a utilização do programa nas aulas de história por considerar que sem política não tem história: o elemento da realidade histórica para ela é o fator político ligado à família real portuguesa: os governantes. A aluna ressalta que a inserção de elementos de ficção, como o filme – que é imagem e linguagem em movimento, pode desenvolver o interesse dos alunos para com a disciplina de História talvez por trazer mais “realismo” aos fatos históricos estudados nos livros. Porém, como que procurando não desmerecer o objeto máximo da disciplina, ela defende a utilização do livro, considerando-o elemento fundamental do estudo da história, mas sem deixar de se referir à rotina de sua utilização, como os outros alunos já observaram: *“o professor tem que trabalhar dentro do livro didático, mas também ele tem que levar um filme pra mostrar... Pra sair da rotina... que é pro aluno não se cansar e ter mais vontade de estudar, de se interessar pela história porque nem todos os alunos gostam de história”*. Parece que Renata quer aliar a ficção com a realidade: o filme com o livro, ou a imagem e o

texto. Para ela, a minissérie foi mais ficção do que realidade ao mostrar a vida pessoal dos personagens, conforme mostra sua participação no fórum do Orkut: *“com certeza os livros não falam sobre a vida pessoal da família real portuguesa e em minha opinião, na minissérie existe verdade em si, mas também existe um pouco de mentiras”!* Novamente o comportamento dos personagens aparece como elemento da ficção, de mentira. Podemos considerar que a aluna diz que tem mentiras porque a minissérie retratou situações que não estão nos livros didáticos e que colocam em xeque o que já se sabia sobre eles; no entanto, está claro que ela acredita na história dos livros, porque diz que só a minissérie tem mentiras.

Ao relacionarem elementos de ficção e realidade com o que aprendem na disciplina escolar de história e viram na minissérie, os alunos evidenciaram os aspectos da personalidade – como pensamentos íntimos, sexualidade e comédia como elementos da ficção que, segundo eles, objetivaram ganhar o público e audiência conforme Carol mostra no grupo focal: *“eu acho que tinha que ter **comédia** a comédia foi motivada pelos acontecimentos do dia-a-dia.. **confusão** mesmo...não tinha que ser séria mesmo... a minissérie mostrou isso.. acho que até tinha mais comédia na vida real deles, só que a gente não sabe...(risos).* Comédia é o elemento da ficção na minissérie; a seriedade da História não combina com o riso que a minissérie provoca.

Eles atribuem esses elementos à ficção por considerarem que na História não tem nenhum deles compondo a escrita dos livros didáticos. O conhecimento histórico escolar não insere a vida privada dos personagens históricos da forma como a minissérie mostrou. Como eles estão acostumados a apenas terem acesso aos acontecimentos da vida pública dos personagens (o que para eles significa a Política), a existência dos personagens se tornou a realidade mostrada pela imagem em movimento na minissérie – quem, depois de ver a minissérie, ao ouvir o nome de D. João, lembra-se da foto do rei como um senhor de barbas brancas cuidando de suas plantas? A imagem que o nome ressuscita é a do ator André Mattos, exímio comediante que deu vida ao personagem e colocou em xeque a figura do rei português na mentalidade dos alunos. Por mais que os nomes dos atores não sejam mencionados, apenas Hilvany citou o nome de Humberto Martins (o Chalaça) na entrevista, a imagem tornou os personagens reais para o grupo de alunos. Berg

afirma que eles eram pessoas e que cometiam erros e Hilvany se entristeceu pela situação com que D. João conduzia a política da colônia. A realidade da História está presente na existência dos personagens históricos na imagem da minissérie: comédia e sexo são atributos para conquista da audiência; são elementos acessórios para o fato histórico real que aconteceu em 1808.

4.1.4 A relação entre o fato histórico e o assunto da minissérie O Quinto dos Infernos:

O fato histórico abordado pela minissérie O Quinto dos Infernos é o da chegada à colônia brasileira da família real portuguesa em 1808. Os alunos que participaram como sujeitos da pesquisa, por estarem no Ensino Médio, tiveram acesso a esse fato através das aulas de História já no Ensino Fundamental e demonstraram conhecê-lo quando inquiridos na comunidade do Orkut, na entrevista e durante o grupo focal. Percebemos entre os alunos que todos, sem dúvida alguma concordam com a presença do fato histórico na minissérie, porém o que diverge nas opiniões é o elemento político mais ou menos explorado, além do teor sexual, presentes na composição da produção. Se o elemento político não foi central na produção, de acordo com os alunos, o pouco que apareceu serviu para trazer a tona as representações que eles possuem sobre a História do Brasil e da nossa formação política como nação, conforme mostra Hilvany na entrevista quando a pergunta versou sobre a ideia de que a minissérie traz sobre a política brasileira: *“Dá sim... dá uma boa ideia porque o que a gente mais vê nas revistas, nos jornais de hoje são os escândalos dos políticos, então eu acho que começa desde aí... de como... tá que antigamente era mais encoberto, não chegava tanto as pessoas... por causa da mídia... que hoje a mídia tem mais acesso a essas coisas.. mas eu acredito que desde sempre a política do Brasil foi sempre bagunçada e eu acho que começa desde a vinda dos portugueses pra cá”*. A fala de Hilvany infere que o fato histórico ligado à política e a transferência da corte portuguesa para o Brasil mostrou as origens da corrupção política nacional. A família real ser retratada de uma forma “bagunçada”, conforme ela deixa implícito no grupo focal *“eu acho que foi daquela forma porque é como a gente estuda mesmo... eles vieram fugidos de Portugal então, como mostra a minissérie, eles chegaram meio fugidos, assustados... meio com pressa de serem alojados.. foi mesmo assim...isso foi bem mostrado...”* pode

ter levado a aluna a concluir que se os governantes tem uma vida bagunçada, logo, a política também é; eles não chegaram com a intenção de habitar o lugar, mas de fugir da Europa, então a fuga já se configura como uma desordem, uma bagunça como ela falou na entrevista.

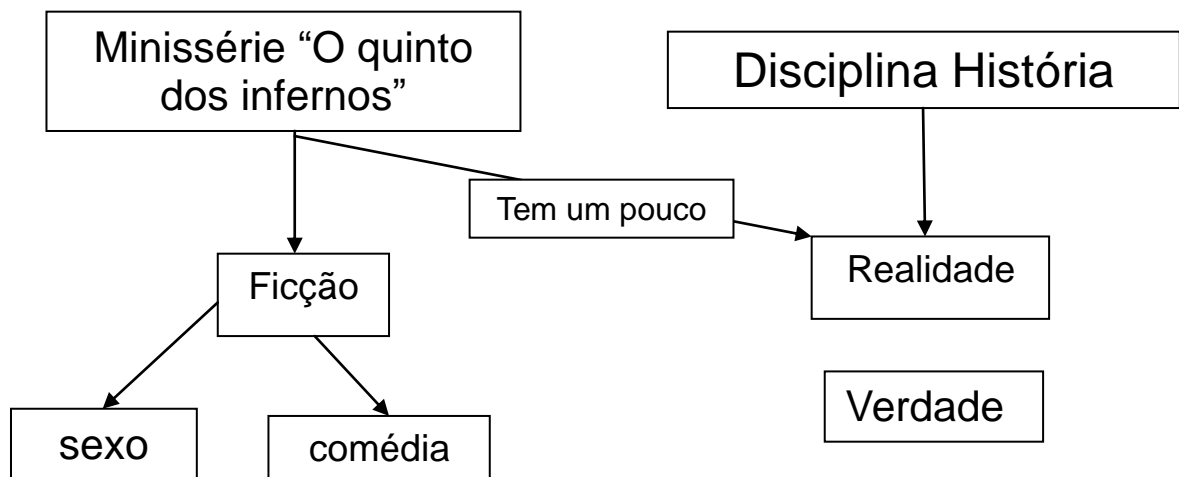
O fato histórico escolar talvez não dê a ideia de bagunça, mas a minissérie mostra. Ela relaciona a chegada dos portugueses com a bagunça e corrupção existentes na política atualmente e deixa claro que essa bagunça e corrupção foram mostradas na minissérie; mesmo não gostando do programa, acredita na veracidade dessa representação, pois para ela é o reflexo daquilo que os meios de comunicação informam hoje. Hilvany mostra aqui o poder dos meios na construção de representações sobre os objetos, sejam eles concretos ou abstratos, como a política. As informações que chegam via televisão, internet e rádio possibilitaram concretizar o elemento político do programa em algo real, pois política faz parte da vida de todos nós. Porém, não podemos deixar de lado a influência da escola no conhecimento político – importantíssimo na construção da história e que, aborda as ações dos governantes de acordo com os interesses ideológicos nacionais e sociais.

Berg concorda com Hilvany na forma como a família real aportou em terras coloniais: “(...) *eles chegaram e foi como qualquer outra embarcação que chegasse.. lógico que eles eram diferentes, mas acho que foi como praticamente, exatamente mostra na minissérie...*” O acontecimento da chegada – apreendido nas aulas - foi igual ao modelo apresentado pelo programa de televisão. Berg não aborda a corrupção política ou a governança da realeza, porque não foi esse aspecto que procurou no programa, como é o caso de Hilvany, além disso a política pra ele não se constitui num tema importante, pois ele não a aborda em nenhum momento de sua participação, a não ser quando fala da ação do político (indo contra a percepção de Hilvany sobre a personalidade indecisa de D. João VI), evidenciando que as ações dos personagens foram mais importantes para ele na história: “*ser um político não é fácil...o político tem sim que pegar varias fontes de informações pra tomar suas decisões, porque se fosse só ele com certeza iriam acontecer varias coisas inesperadas.... vai ficar difícil... olha só, quando você tem que tomar uma decisão é muito melhor você chegar no grupo de amigos e pegar as informações deles pra você formar a sua ou então ir trocar uma ideia com uma outra pessoa do que você formar a sua, fechar e pronto...* Novamente Berg traz o personagem para perto dele,

procurando entender a ação do político que precisa tomar decisões a partir de várias fontes de opiniões. Ele defende o personagem como alguém que não é indeciso, mas flexível quanto a escutar os outros e fala diretamente para Hilvany (que continua discordando dele...) tentando mostrar que é melhor tomar uma decisão a partir de um consenso grupal. O fator político do personagem não entra em questão para Berg, apenas a personalidade e ele mostra essa tendência quando diz que *“lógico a minissérie dá mais ênfase a certo tipo de coisa entendeu? Mas acho que era praticamente aquilo ali..”* Que ênfase é essa? De acordo com as falas anteriores, Berg mostra que o fato histórico político não foi central na trama da minissérie, mas sim a personalidade dos personagens: *ela deixou de mostrar várias coisas que aconteceram naquela época em relação a política, entendeu? Ela tentou mais abordar a questão cotidiana, as pessoas...* Isso justifica o fato de ele não se prolongar no assunto sobre política, já que não considera que esse tema foi aprofundado.

Na entrevista, Rogério também relaciona os conhecimentos que tem sobre o fato histórico, a política e a corrupção com o que viu na minissérie e mostra ter formado uma ideia sobre nossas origens: *“assim... concordo com o que ela falou (Hilvany)... sim, se a política de hoje tá desse jeito é porque as raízes foram... vamos dizer assim... repassadas de geração em geração.. essa política que temos hoje como passado.. se era desse jeito.. ou mais ou menos isso...(risos)*. Rogério se perde na explicação sobre a política e procura a ideia de Hilvany sobre a existência do fato histórico na minissérie juntamente com a noção de “corrupção e bagunça”, que ela desenvolve tomando para si a representação da colega sobre o assunto da minissérie. Porém, como já vimos, os alunos se dividiram em dois grupos que ou minimizam o fator histórico presente na minissérie ou maximizam a comédia e o sexo como atributos dos personagens que existem no contexto histórico abordado na disciplina de História. Os alunos não discutem o valor do conhecimento histórico: eles discutem o valor da minissérie como retrato da realidade histórica daquilo que ocorreu em 1808 na colônia brasileira. No entendimento de todos eles, o fato histórico está lá na minissérie, o que difere é a inserção da política que simboliza a História e que é o foco do aprendizado durante a vida escolar.

O esquema abaixo resume a concepção dos alunos quanto ao caráter de ficção ou realidade conferido à minissérie em contraste com a disciplina de História.



Para os alunos, a identificação da minissérie com a ficção não é total, existe um pouco de realidade nela. No entanto, a disciplina não comporta nenhum elemento associado à ficção, ela aparece identificada com a verdade.

4.1.5 Ancoragem e Objetivação da Disciplina de História após a audiência da minissérie O Quinto dos Infernos:

As representações sociais são formadas por elementos que estão associados à memória derivada das experiências cotidianas que desenvolvemos ao longo do tempo e em um contexto comunicacional. Quando falamos, estamos expondo um pensamento, uma ideia, uma forma de concepção de mundo e dos objetos que nos cercam atribuindo-lhes sentido e significação. Esses sentidos e significados estão estruturados em outros significados, outros sentidos que se fazem presentes no processo de construção de representações aos quais temos acesso através da mídia, de conversações, e outros meios. Esse “movimento” que constrói e reconstrói as representações sociais evidenciam o caráter, por vezes flexível, da representatividade que damos aos objetos.

Porém certos contextos sociais produzem experiências que, ao longo do tempo se cristalizam na memória, contribuindo para criar uma representação que constitui o objeto de acordo com aquilo que mais lhe é característico para um determinado grupo social. É a partir dessa perspectiva que analisamos a ancoragem e a objetivação da disciplina de História após os alunos terem assistido a minissérie O Quinto dos Infernos. Como vimos, Hilvany, Rogério, Renata, Jaqueline, Marcos, Mateus, Berg, Malena, Carol e Beatriz compararam o conhecimento histórico escolar com o teor histórico da minissérie e se dividiram de acordo com os interesses e gostos de telespectadores, que são, gerando controvérsia, a qual sempre esteve presente, desde a participação virtual, passando pela entrevista até chegar no grupo focal, onde o debate acirrou os ânimos. No entanto, o consenso apareceu e permaneceu nos discursos ao falarem sobre os significados da disciplina de história mesmo que um ou outro manifestasse o gosto pela disciplina ou não.

Na entrevista, ao serem indagados se gostavam da disciplina de História, houve uma constância nas falas evidenciando os elementos da ancoragem, conforme Hilvany mostra ao falar sobre a minissérie em comparação com a história escolar: “(...) *o público brasileiro gosta mais de uma **comédia, de ficção** do que realmente de uma **história verídica**. (...) Na escola a gente aprende de uma forma politicamente correta*”. Para a aluna, a história escolar é política e é verdade. Ela não considera a história da minissérie como uma verdade porque tem elementos de ficção e ficção é mentira. Outros seguem a mesma ideia de Hilvany, evidenciando a verdade da história escolar em contraste com a ficção da minissérie:

(Jaqueline) realmente as coisas que a gente aprende na escola aconteceram também entendeu? Aconteceram: foram fatos reais”.

*(Renata) “Acho que na história dos livros eles procuram mostrar somente o que eles fizeram **de bom**: não mostra a personalidade deles: mostra mais...(como posso dizer né...)... mais as conquistas... eu não acredito que eles eram da forma como mostra na minissérie: eu acho que muitas coisas que mostram na minissérie eles colocaram justamente pra dar uma comédia... **eu acredito mais na história dos livros didáticos**.*

Para Jaqueline e Renata a verdade está lá, na história escolar, nos livros didáticos: o livro contém a verdade e em nenhum momento os alunos discutem se o conhecimento que nele está inserido não o é. A experiência de estudantes que tem

mais de oito anos de escolarização não deixa dúvidas quanto à veracidade da história escolar e, em contraste com a minissérie, reconhecem no livro a verdade, o verídico, o bom e a política.

No grupo focal, chamou a atenção a qualificação da disciplina de História como chata e monótona, onde manifestaram a ideia de que a História escolar não dá audiência. Essa ideia se apoiou na metodologia mais usada pelos professores, que segundo ele é baseada na leitura e em contraste com a descontração provocada pela história da minissérie mostrada através da imagem. Mateus classificou a disciplina como cansativa: (...) *a gente tava cansado de estudar a história do Brasil só no livro. A minissérie mostrou uma parte melhor (pausa) foi melhor pra mostrar (...) o livro é uma parte cansativa: já a minissérie não se tornou isso.* O aluno evidencia nessa fala, algo que está implícito no seu e em outros discursos ao longo do grupo focal: leitura e livro= metodologia cansativa e monótona que, no entanto, representam a História. Para ele, a prática metodológica dos professores da disciplina, assim como para todos os outros alunos do grupo é o que define a disciplina de História. Por isso que, em comparação com a imagem produzida da história, a leitura (que não é um hábito para a maioria deles) perde terreno e é classificada como chata e a repetição dessa ação, cria a monotonia. A leitura é um elemento de ancoragem para representação da disciplina, pois é praticado todo o tempo desde que eles tomam contato com a História na rede escolar: ela cristalizou na memória do grupo: somente com leitura se pode conhecer a História. Logo, a leitura pressupõe a existência de um objeto que faça essa prática acontecer: o livro que, segundo eles, contém a verdade histórica.

Durante a coleta de dados, indícios de que a leitura, verdade e a política construíam o percurso da representação em torno do livro como objetivação da disciplina de História mostraram a relação direta do acesso ao conhecimento histórico com a existência do objeto. Que outra forma de acesso ao conhecimento do fato histórico (a chegada da família real portuguesa ao Brasil em 1808) os alunos podiam ter tido senão o livro? O livro foi durante o tempo todo, o parâmetro de comparação da história da minissérie com a história escolar simbolizando a fonte de conhecimento dos fatos; e por mais que eles não achem graça na história escolar, considerando-a séria, é no livro que se apoiam para classificar e qualificar a minissérie mesmo que seja como depreciativa ou divertida. Carol, ao falar da

descontração que a minissérie trouxe para o conhecimento histórico diz: “*eu também não esperava ver a história do Brasil dessa forma e eu não esperava ver... essa história...*”. Ela não esperava ver outra história que não fosse a história escolar, mas se surpreendeu com a narrativa da minissérie porque de antemão já conhecia o fato que deu origem ao programa. Na fala de Berg, há uma referência à representação que tinha da história do Brasil: “*eu também já tinha... antes da minissérie, a ideia formada sobre a história do Brasil...*”. Ele mostra que o julgamento que fez da minissérie durante todo o percurso de sua participação na coleta de dados foi pautado pela experiência vivida na escola, como aluno e leitor da história. Assim como ele, todos eles qualificaram a minissérie se guiando pelo conhecimento adquirido na disciplina.

(Mateus) (...) *no livro é só conflito já na minissérie não: é mais divertido!*

(Malena) *o conflito é a parte séria da vida. Faz parte da vida o conflito, mas no livro mostra que tudo era correto, correto. também teve erros, é obvio que teve erros para manter a história, mas na minissérie eles não eram corretos como mostra no livro, ao contrário: eles eram mais errados do que contaram nos livros.*

(Mateus) (...) *nos livros é mais “arrumado”.*

Os dois alunos qualificam a disciplina de história nessas falas com base na leitura dos livros didáticos, reconhecendo a existência de um conhecimento histórico construído de forma a tornar os fatos históricos mais coerentes, talvez mais verdadeiros e, sobretudo, optando por mostrar o lado “certo” dos personagens. Malena relaciona a vida real onde o conflito não tem comédia, com a minissérie onde ganhou “graça”. Dessa forma, a inferência que faz é de que o conhecimento histórico escolar é sério e por isso, mostra a realidade. As referências para a história “arrumada” e “correta” advêm da existência da noção de “bagunça” e “erros” que a minissérie mostra. A inserção dos elementos de ficção da minissérie como a comédia e a “desordem” no cotidiano da vida dos personagens, auxiliou na emergência de elementos qualificadores da disciplina produzindo sentidos e significados para ela.

Percebemos que os elementos que compõem as representações da disciplina de História estão ancorados em valores que o grupo de alunos admite (considerando os valores que dão a minissérie) tais como: “verdade” (mentira) “certa” (errada) “ordem” (desordem) “seriedade” (comédia). Referências como essas

mostram atributos que eles dão ao conteúdo do livro didático, pois é quase o único meio de terem acesso ao conhecimento histórico; logo, a leitura é o elemento que faz o elo entre o conhecimento que está descrito ali com o objeto que possuem. Somente pela leitura do livro é possível ter conhecimento histórico na escola. Se está escrito é História, é verdade.

No grupo focal, o questionamento “se vocês pudessem transformar a disciplina de História em um objeto, qual seria e por quê?” mostrou a confirmação dos indícios de representação que já haviam aparecido tanto na comunidade do Orkut quanto na entrevista:

*(Berg) pra mim a disciplina de história está caracterizada pelo papel, **no livro**... porque para ocorrer história precisou, precisa de um papel e de um pensador pra escrever... pra mim a disciplina de história está caracterizada no texto escrito ali...**no livro!***

*(Rogério) **o livro** porque nele está a história do Brasil, fala sobre os acordos políticos... e... os personagens da história.*

*(Carol) também acho que seria **o livro**...porque senão fosse o livro não tinha esse conhecimento sobre a história.. **é através dos livros**.. escreveram e está nos livros.*

*(Renata) é **o livro** porque desde que a gente nasceu, a gente vê a história e os professores contam através de que? **Através do livro** para dar aula então pra mim **é o livro**...*

Berg atenta em sua fala para a existência de alguém que escreve a história, que a constrói e que precisa de elementos objetivos para socializá-la. Ele mostra que entende a história como criação humana objetivada no papel do livro. Já Rogério percebe apenas o livro como reduto da história do Brasil, da política e dos personagens históricos: ele é referência da História. Carol também sustenta a percepção de que se o conhecimento histórico está acessível foi o livro que tornou possível através do conteúdo escrito pelas pessoas. Renata, seguindo a ideia dos colegas de grupo, elege o livro e mostra que o liga a prática dos professores; ele é o meio pelo qual é possível ter aulas de história.

Os comentários que, apesar de inserirem o livro como objeto da disciplina de história, observaram a inserção de um novo elemento foram de Marcos e de Malena

que elegeram o computador como o segundo meio de ter acesso ao conhecimento histórico:

(Marcos) *o livro porque a matéria de história mostra todas as histórias de uma maneira mais formal e o livro didático, esse da escola.. ele mostra isso. o computador ele mostra as duas histórias: o que a minissérie mostra assim como o que o livro mostra”.*

(Malena) *eu concordo com essa ideia do livro, mas pra mim, se fosse um objeto seria o computador, porque através do computador a gente encontra essa história e toda a história tanto a história da minissérie quanto a história dos livros, então pra mim.. eu concordo com esse negócio do livro mas seria o computador.*

Aqui vemos aliados dois símbolos da tecnologia no pensamento dos alunos: o livro significa a formalização, a preponderância de um tipo de conhecimento histórico que, como já foi dito antes por eles é “sério”, “verdadeiro” e “correto” (Marcos usa o termo “formal” para se referir a esses elementos) e que resiste há milhares e milhares de anos como fonte de conhecimento. Já o computador, um objeto que a cada dia vai tomando mais espaço como meio de acesso ao conhecimento na sociedade atual, é tido como lugar mais eclético que o livro comportando duas histórias: a formal e a informal. Marcos e Malena não admitem a existência da História apenas na figura do livro impresso: eles colocam o computador no mesmo grau de importância, admitindo-o como novo meio de ter acesso ao conhecimento da história e, dando conta de mostrar todos os lados da História. Mesmo Malena tendo dado a mesma importância do livro ao computador, ela tende a seguir a ideia generalizada no grupo de que o livro é o objeto principal, porém defende a inserção que faz dizendo que pra ela, o objeto é o computador.

Hilvany, Jaqueline, Mateus e Beatriz inserem outros objetos na transformação da disciplina de História, porém de forma não explícita, também admitem o livro como objeto principal; apenas Hilvany segue uma tendência diferente na abordagem como vemos: *“pra mim, é o Relógio. Naquela época não existia, mas o relógio simboliza o tempo e a história não se passa se não tiver um tempo... tem que ter um tempo delimitado pra gente poder estudar: eu acho que é isso”.* Hilvany nesta fala mostra sua compreensão daquilo que embasa a construção da história que é o Tempo. Para ela, a história é o recorte temporal de uma época, é a delimitação de um período que existiu e que é reconstruído pelos historiadores possibilitando o

estudo. O relógio é o objeto que mostra o passar do tempo e como a história se apegava ao que passou como fonte de estudo, logo a História para ela é um Relógio por ser **o objeto que conta o tempo**.

Mateus por sua vez, acha que as caravelas podem ser o objeto que caracteriza a disciplina de História, porém vemos que ele misturou a disciplina de História com o conteúdo de História do Brasil. Ele justifica a fala porque foram as caravelas que trouxeram os portugueses ao Brasil e sem elas, não haveria descobrimento: *“eu acho que foram as caravelas.. o que seria do Brasil se não fossem as caravelas: eles não iam achar o Brasil”*. Porém, o aluno continuou sua fala demonstrando que, apesar de querer mudança nas aulas de história como sinalizou anteriormente, o livro ainda é o objeto por excelência relacionado à disciplina: *(...) sobre o livro... eu acho que poderia mudar esse foco, hoje eu acho que é o livro, mas acho que poderia mudar esse foco...* Faz sentido ele complementar a fala anterior onde diz que as caravelas são o objeto que caracteriza a disciplina de História; ele pensou alguns segundos após falar a primeira frase, deu uma pausa e atentou para o livro que é onde aparecem as caravelas e onde tem acesso ao conhecimento histórico; além disso, a maioria dos colegas do grupo destacou o livro como objeto principal e, a força do grupo, mudou sua percepção sem mudar a opinião sobre a utilização apenas do livro nas aulas e a mudança que propôs anteriormente.

Jacqueline e Beatriz também abordaram elementos diferentes para caracterizar a disciplina de História, com a segunda fazendo uma pequena confusão sobre a existência de navios no período do descobrimento como vemos: *“acho que é um navio porque foi tão utilizado nas descobertas... é o que está no livro também”*. Mesmo que Beatriz tenha feito uma referência a navio (que não existia no século XIV e nem XV), ela tem a mesma percepção de Mateus com relação às navegações do período, caracterizados pelos elementos que proporcionaram os portugueses aportarem no Brasil. Mas, novamente o livro aparece na fala da aluna quando complementa a ideia salientando que sabe disso através dos livros – foi o livro que revelou as navegações então, insere o objeto na composição da representação. Jacqueline diz que *“é um mapa cheio de descobertas e que está no livro”*. A ideia do mapa é relevante na fala de Jacqueline, pois insere um significado para a disciplina como algo que mostra o caminho do conhecimento e é um caminho escrito,

impresso mostrado no livro.

Em relação à presença do livro nas aulas de história, é interessante notar que a referência a esse objeto (relacionando-o aos conteúdos históricos escolares e à escola diretamente) apareceu 26 vezes na fala de todos os participantes durante o grupo focal mostrando a supremacia do mesmo como fonte de conhecimento histórico e metodológico. Além disso, na entrevista dirigida, a quantidade de vezes em que foi mencionado em referência direta e indireta (ler, leitura, lendo) foi de 18 vezes e na comunidade do Orkut apareceu 11 vezes, relacionado ao conhecimento histórico. É notória a presença do objeto livro na representação da disciplina de História, ancorada pelo aspecto tanto valorativo quanto da prática da leitura. Essa ênfase dos alunos se justifica pela utilização, maciça, dos professores para com ele.

4.2 Discussão dos resultados

Nunca se deve subestimar a experiência pessoal e social das pessoas e dos grupos humanos, quaisquer que elas sejam.

Elias Tomé Saliba

Os resultados da pesquisa sobre representações sociais dos alunos do ensino médio para com a disciplina de História mediante o uso da minissérie O Quinto dos Infernos mostrou elementos relacionados aos temas desenvolvidos nesse trabalho e que são respaldados pela literatura difundida no meio acadêmico. Essa convergência entre realidades pesquisadas estão relacionadas nas considerações que iniciamos nesse tópico.

O objetivo deste trabalho foi mostrar indícios de representações sociais sobre a disciplina de História após os alunos terem assistido a minissérie O Quinto dos Infernos da Rede Globo, produzida em 2002 onde nos propusemos responder cinco perguntas que em sua essência, buscam relacionar educação com representações sociais e recepção de audiovisuais.

A partir das evidências que a análise dos resultados mostram observamos que os sujeitos guiaram seus discursos de acordo com as experiências vivenciadas

na escola. Essa identidade escolar se fez profundamente presente na análise do programa televisivo e os conhecimentos derivados dessa identidade organizaram a recepção ou o modo pelo qual viram o programa de temática histórica. Nesse aspecto, há concordância com a teoria da recepção onde os sujeitos não são agentes passivos ao assistirem a programação da televisão.

Entendemos que os conhecimentos anteriores que os alunos tinham sobre a história do Brasil, formaram o quadro conceitual que produziu sentidos e significados para com a minissérie sendo acionados no momento da interação ocasionada pelo grupo focal. Porém, antes mesmo de ocorrer o encontro, esse quadro já estava presente na entrevista e na comunidade do Orkut, mostrando que os sujeitos manifestavam os conhecimentos prévios sobre o assunto. Sendo socialmente construídos, esses conhecimentos deram a todos os meios de comparar o elemento novo na história – que foi a minissérie – com universo do conhecimento histórico escolar. No entanto, as percepções sobre os objetos de discussão não foram as mesmas para todos, pois no processo de construção do conhecimento, a individualidade de cada um dos alunos esteve presente. Desse modo cada um deles, falando mais ou menos, mostrou que existe em sua forma de pensar, a articulação entre o ser psíquico e o ser social, derivado dos processos de aprendizagem e interiorização dos objetos mencionados. A inserção da minissérie como elemento de contraponto na construção de representações sociais para a disciplina de História favoreceu encontrarmos as seguintes teses, defendidas pelos alunos:

1. A verdade histórica dos livros é política e assexuada.
2. A história da escola não tem audiência
3. A imagem midiática é a realidade.
4. O conhecimento histórico está no livro.
5. O sexo é o que dá audiência na televisão.

Como já foi mencionado anteriormente, o grupo de alunos não se constituiu de forma homogênea nas opiniões, significados e sentidos atribuídos aos objetos da análise: antes se dividiu em suas manifestações construindo suas teses de acordo com as preferências de um e outro em relação à minissérie e também a disciplina de História. Para o grupo formado por Hilvany, Renata, Rogério e Jaqueline, a História é

política e assexuada. Esse pensamento pode ser considerado a partir de uma composição do currículo escolar para a disciplina voltada a temática política e ligada aos acontecimentos liderados pelo Estado na pessoa de seus governantes os quais, na fala dos alunos, aparecem com algum atributo de “heróis”.

A decepção desses alunos com a minissérie, pela inserção da sensualidade e do erotismo nas ações dos personagens da história, advém da existência de um direcionamento político no ensino da História nas escolas que procura ressaltar ou dar maior importância à esfera política que ao cotidiano ou aquilo que os historiadores chamam de História Social.

A perspectiva de a história ser política poderia ser traduzida a partir dos interesses do Estado em formar cidadãos que estejam preparados para participar do projeto democrático devendo conhecer de que forma as relações de poder se articularam na construção de nossa identidade nacional. No entanto, a presença maciça da política no contexto do conhecimento histórico escolar acaba por mostrar apenas as ações de interesse do Estado que os personagens históricos desempenharam na vida pública, não sobrando espaço para a inserção do cotidiano desses personagens nas temáticas históricas. Desse modo, as falas dos alunos trazem à tona a política como base do conhecimento histórico escolar levando-os a pensar nos personagens históricos ligados ao poder como indivíduos superiores aos indivíduos comuns e que não são “pessoas”. Tal ideia, aliás, revela resquícios da forma como a História anteriormente foi escrita e admitida nos currículos escolares brasileiros: objetivando fomentar a construção de heróis da nação brasileira oferecendo significado a existência da nação e a construção de uma identidade nacional. Moraes (2009, p. 202), ao falar sobre identidade nacional observa que ela “(...) 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.

A abordagem de Moraes vai de encontro ao discurso de Hilvany quando a mesma falou sobre a vergonha e tristeza com que viu a minissérie mostrar o comportamento dos personagens históricos ligados ao governo da colônia brasileira em 1808. As emoções manifestas ao assistir uma minissérie que faz uma sátira da história do Brasil tem relação com resultado de pesquisas que estudam o caráter narrativo do conhecimento histórico (CARRETERO, 2007; CARRETERO e

GONZÁLEZ, 2004; EGAN, 2000; BARTON e LEVSTICK, 1998; LEVSTICK, 2000; TUTIAUX-GUILLON, 2003) que mostram o ensino e a compreensão da história relacionada com a “construção da identidade, tanto cultural como nacional, a qual por sua vez, contém definidos componentes emotivos” (CARRETERO; GONZALÉZ, 2007, p. 109). Os sentimentos manifestos pela aluna mostram o quanto o conhecimento histórico constrói representações e em situação de confronto com outras narrativas que se ligam de alguma forma a história, são manifestos.

Além de Hilvany, outros alunos abordaram a “bagunça” que era o estado brasileiro e a corrupção política como algo ligado as nossas origens e que, atualmente continua como se estivesse presente na identidade nacional. A presença do fator político na minissérie, considerada por uma parte dos alunos como não estando no centro do enredo, serviu para questionar e significar a construção das bases nacionais e de seus personagens históricos levando-os a pensar sobre o processo de sua formação. As narrativas históricas ligadas a formação nacional podem ser, segundo Wertsch (1998 *apud* CARRETERO; GONZALES, 2007), produtos culturais e produtos interiorizados que os sujeitos usam de forma particular. Elas possuem dois lados que advém tanto da cultura e da construção dos historiadores e suas opções na conservação da memória social quanto do modo como cada indivíduo, particularmente, faz uso dessas narrativas. Desse modo, segundo Carretero e Gonzalés (2007, p. 110) há “uma tensão irreduzível entre as ferramentas culturais, por um lado, e seu uso concreto, por outro.” Nas falas dos alunos percebemos o conflito entre a apropriação do conhecimento histórico escolar e a utilização desse conhecimento na comparação com a minissérie quando manifestaram emoções e juízos de valor para abordar a forma como agiram os governantes no passado brasileiro.

É certo que a idealização dos heróis não é mais o foco do conhecimento histórico e tampouco é aceita pelos historiadores (principalmente os que se vinculam ao entendimento da História como resultante dos processos sociais, ligado às estruturas sociais) ou pelo modelo de Estado democrático que vivenciamos, já que os objetivos para o ensino e a educação previstos na LDB de 1996 estabelecem que haja “(...) o *pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania, sua qualificação para o trabalho*”(art.2º). Ao falar do exercício da cidadania, a lei infere que o educando seja preparado para agir, para exercer um

papel. Esse exercício está acordado com o pensamento muito presente nos anos de 1980 de que o povo é construtor da história. No entanto, como explicar a fala dos alunos que afirmam ter impressões sobre a realeza ter sido responsável pela “civilização” do Brasil? Essas impressões nos surpreenderam porque não são mais admitidas como representativas da aprendizagem da história tampouco da educação, porém elas apareceram em seus discursos. O que levaria os alunos a entenderem a ação dos personagens históricos como ações isoladas de ação civilizatória? Caimi (2006, p. 20) define esses traços como os da escola tradicional que volta seu ensino/aprendizagem para o modo aquisitivo de informações em suas aulas de História:

(...) ordenação mecânica de fatos em causas e consequências; cronologia linear, eurocêntrica, privilegiando a curta duração; destaque para os feitos de governantes, homens, brancos, numa visão heroicizada e idealizada da História; conteúdos apresentados aos alunos como pacotes-verdades, desconsiderando e desvalorizando suas experiências cotidianas e práticas sociais”.

De acordo com Caimi (*idem*) e considerando os discursos dos alunos durante a pesquisa, podemos inferir a existência do molde tradicional nas aulas de história, mesmo que os objetivos existentes para o aprendizado da disciplina sejam outros e que privilegiam a construção ativa do conhecimento. As falas dos alunos revelam uma parcialidade presente no conhecimento histórico escolar que coloca o Estado como elemento chave da historicidade social. Para Abud (*apud* Silva 2010), o sistema curricular de ensino está comprometido com a veiculação de discursos de poder, difundindo ideologias que ao constituírem a memória coletiva prescrevem os modos de pensar, agir e sentir dos indivíduos.

A falta do elemento que traga os personagens históricos para a esfera do comum, do cotidiano onde se come, bebe e se faz sexo, como os alunos atentaram, os coloca no panteão dos seres que, na história são “corretos”, “arrumados”, e por que não, assexuados. Se a política é representada por esses personagens, e essa política é o centro do conhecimento histórico, então personagens e a própria história não tem sexo porque política não é sensual. A forma como D. Pedro, D. João, D. Miguel, e outros personagens foram apresentados na minissérie (sendo pessoas comuns inseridos nas relações sociais diárias, com necessidades físicas como as sexuais e também qualidades de caráter, erros e acertos) entrou em conflito com as representações que, originariamente, os alunos tinham deles como a realeza que

governou o Brasil. As representações pré-existent sobre a família real regularam a forma como os personagens históricos foram conceituados e posteriormente qualificados. Por mais que os comportamentos vistos na minissérie não tenham sido aceitos como fidedignos das pessoas que existiram de fato na História do Brasil, como Hilvany mostrou, a existência deles foi representada, seus comportamentos identificados e reordenados dentro de um padrão valorativo que cada aluno possui. De acordo com Machado (2010, p.4), representar fatos e personagens históricos através das imagens da televisão possibilita uma ressignificação desses elementos na memória social:

A representação midiática de acontecimentos históricos, em minisséries, é feita através de determinados recursos narrativos, que geram uma realidade ficcional que interfere no entendimento dos acontecimentos e das personalidades históricas relacionadas a esses fatos. A ficcionalização da história e de algumas personalidades faz com que elas sejam ressignificadas pela sociedade.

Os personagens históricos pertencentes à História do Brasil estavam na minissérie (inclusive formalizando o caráter histórico do programa) e aquilo que apresentaram aos seus telespectadores os tornaram passíveis de serem julgados e ressignificados conforme a análise já mostrou. Só o fato de suas ações serem motivos de julgamento já demonstra como as representações anteriores que os estudantes tinham deles, foi parcialmente modificada para caber em um novo contexto representativo e reordenado do conhecimento histórico e do conceito da disciplina.

Sejam aceitos ou não, os comportamentos dos personagens na minissérie foram significados pelas representações da história como disciplina escolar e junto dessas representações os elementos teórico/metodológicos foram explicitados constituindo-se como alvo de críticas e de qualificações tais como: *chato*, *monótono* e *cansativo*. Em suas pesquisas, Caimi (2006, p.19) encontrou referências dessa manifestação dos alunos da disciplina de História ao reivindicarem “um ensino mais significativo, articulado com sua experiência cotidiana, um professor “legal”, “amigo”, menos autoritário, que lhes exija menos esforço de memorização e que faça da aula um momento agradável”. Caimi (idem) sinaliza resultados seus que estão de acordo com a fala dos alunos desta pesquisa, ou seja, o discurso dos alunos está articulado dentro de um universo representativo da escola e do conhecimento que a instituição

constrói através de seus agentes.

Apesar dos alunos terem experiências distintas em relação ao ambiente de ensino da disciplina de História, uma vez que suas trajetórias foram construídas individualmente em diversas escolas da rede pública, o grupo compartilha uma memória social sobre os procedimentos de ensino utilizados pelos professores e promove uma coesão do universo representativo. Por ser a formação de professores e a prática pedagógica desenvolvida no âmbito social, é natural que os discursos dos alunos mostrem o compartilhamento de exemplos de situações de ensino onde o modo de promoção da aprendizagem foi semelhante.

Há de se considerar que a prática pedagógica é a grande questão no ensino de história como Abud (2004, p. 115) observa em seus estudos, ao abordar a falta de projetos de formação, reuniões de professores e discussão do trabalho como influentes para a dependência de um único meio de ensino/aprendizagem. A existência de um plano de ensino e aprendizagem da disciplina de História prevista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que entre outros objetivos destaca que os alunos devem, nos anos finais do ensino fundamental, serem capazes de “(...) dominar procedimentos de pesquisa, lidando com fontes textuais, iconográficas, sonoras e materiais”, deveriam incentivar no ambiente escolar, a utilização de materiais didáticos que estimulassem a formação do pesquisador. Porém, as fontes citadas nem sempre estão acessíveis no ambiente escolar e, quando estão, podem não estar sendo utilizadas pelo professor. A esse caberia desenvolver práticas que junto aos meios (textos, programas de televisão, filmes, músicas, entre outros) objetivem e proporcionem a participação dos alunos na construção do conhecimento histórico, o que, de acordo com a fala dos alunos quase não acontece.

O desenvolvimento do ensino voltado a pratica da pesquisa e a construção do conhecimento histórico, conforme mostram os resultados das pesquisas, é quase nulo, conforme encontramos na fala dos alunos. Os discursos mostram que, no ambiente escolar de modo geral, os procedimentos didáticos sinalizam para a utilização do livro como único meio de ter acesso a disciplina e isso se explica pela forma como ainda são as aulas de História, segundo Abud (2004, p. 115):

Há, entre os métodos de ensino, a predominância das aulas expositivas, com pouca utilização de material didático que não seja o manual escolar. Raros professores utilizam vídeos e outros materiais audiovisuais, inexistem relatos de saídas das escolas: estudos do meio, visitas a museus e institutos culturais, coleta de depoimentos,

roteiro de observação de objetos fora da escola.

A situação descrita acima pode ser detectada na fala dos alunos de nossa pesquisa quando chamam a atenção para o fato de as aulas serem sempre do mesmo jeito, com metodologias ultrapassadas e cansativas. A evocação da “**mudança**” e “**evolução**” como metáforas para designar a situação em que se encontra o aprendizado da História serve para ilustrar a continuidade de um ensino que não se insere no cotidiano dos alunos, que não muda, que não se transforma e nem é transformador e é por isso que a **História escolar não dá audiência**. A audiência que a escola ou a História deveria ter e não tem, no entender dos alunos, vem da inserção de elementos (sejam temas ou metodologias) que os coloquem como participantes da construção do conhecimento histórico, como agentes ativos tanto do processo de construção quanto de pertencimento da História. A ideia que eles desenvolveram é a de inserir aquilo que está perto (próximo deles mesmos – o cotidiano) e que a história da minissérie inseriu, porém na escola não encontram. Mesmo que elementos como a comédia e a sensualidade tenham sido postos no enredo para conquistar audiência, como os alunos afirmaram, inserir elementos da vida real na situação de ensino/aprendizagem seria tornar a História mais atraente, menos cansativa e mais interessante para desenvolver o gosto pela disciplina como Mateus, Carol, Berg lembraram e todos concordaram.

Podemos observar que o ensino da História, o conhecimento histórico difundido na escola e a produção acadêmica dessa mesma História não seguem o mesmo padrão e nem as mesmas perspectivas. Para Abud (*apud* Silva 2010, p. 26) ainda existe um “conservadorismo” em relação a produção histórica como sendo “reprodução da verdade” e enquanto a “História acadêmica já passava por transformações” a “concepção de ensino continuava sendo considerada mera transposição, uma linguagem simplificada da verdade contida pela narração histórica”. A constatação de Abud (*idem*) está de acordo com o discurso dos alunos de que a história escolar é a verdade dos fatos; é nesse sentido que a autora fala da existência (ainda) de um conservadorismo em relação ao ensino escolar – sendo reprodução da verdade- enquanto que a história acadêmica vem se transformando.

As transformações que Abud (*idem*) observa derivam do fato de que, desde os anos de 1930, a Escola dos Annales articula o estudo do cotidiano como objeto de pesquisa, considerando para isso diversas fontes históricas que fogem da

prescrição positivista a qual dominou a escrita da História por muito tempo. Na concepção dos historiadores dos Annales, o historiador é visto como articulador de diversas fontes de pesquisa, construtor e sujeito da história. A coleção História da Vida Privada, dirigida por Philippe Ariès e Georges Duby (2002) é um exemplo dessa nova história que traz como mote focalizar o cotidiano das pessoas e a construção das mentalidades ao longo do tempo e dos espaços, mostrando que a cultura social é produto de todos e é histórica. Porém não encontramos na construção da história escolar, referências dos alunos sobre a inserção desse aspecto da história nas situações de ensino/aprendizagem. A não existência desses aspectos do cotidiano na sala de aula foi alvo de reclamação dos jovens que não encontram articulação desse cotidiano com o conhecimento histórico que a escola oferece; eles só veem a política como tema e como veracidade histórica.

A verdade da história contida nos livros para os alunos pesquisados é inquestionável em comparação com a história da minissérie: somente Berg e Mateus esboçam algum questionamento sobre a construção do conhecimento histórico escrito. Mateus ao utilizar o exemplo sobre a existência de uma história contada por alguém e que é transformada através da interpretação do outro. No entender dele a realidade contada não é 100% igual ao que ocorre. Para Berg, a história também não consegue dar conta de tudo e muda muitas coisas. Sobre esse assunto, os dois foram os únicos a falar: os outros não mostraram discordância ou concordância. Podemos entender que a mentalidade sobre a verdade histórica (contida no material disponibilizado para o ensino/aprendizagem da disciplina conforme os alunos mostram), pode ser explicada por alguns fatores tais como a preponderância da ciência e do método na construção do conhecimento formal e claro, do conhecimento histórico e da importância da escola na socialização desse conhecimento.

A escola ainda possui o *status quo* de ser a instituição por excelência que permite o acesso ao conhecimento científico, tornando-o passível de ser requerido pelos mecanismos de concursos de ingresso nas universidades como Hilvany, Berg e Renata comentaram: são os conhecimentos necessários que a escola tem a obrigação de oferecer, pois atende a uma necessidade social e institucional. Em se tratando da importância da escola na vida dos jovens do ensino médio, Franco e Novaes (2001) observaram que, na pesquisa realizada por elas tratando das

representações sociais sobre a escola, 37% dos alunos desse nível de ensino a relacionaram ao ingresso nos cursos superiores. O percentual de alunos que frequentavam esse nível durante o período diurno e que disseram ser a escola o caminho de passagem para o ensino superior foi de 45%. A representação aqui se refere a escola e o caminho para atingir o nível superior porém 50% dos alunos entrevistados, consideraram a escola como lugar para ascender socialmente e ingressar no mundo do trabalho. Por isso, vemos na fala dos alunos, a insistência para o fato de a escola ter o poder de veicular a verdade além de escolher os conhecimentos necessários que serão cobrados no vestibular.

Ao falarem que o conhecimento histórico escolar está (ou deve ser) ligado ao que é somente o necessário atribuem à escola o poder de decidir o que é ou não adequado em relação ao aprendizado que será requerido posteriormente no vestibular e “*não para vida*”, como Hilvany falou. Essa ideia que separa a **vida** da **escola** se liga ao fato de que os alunos talvez não se reconheçam como indivíduos construtores da história não atendendo aos objetivos que, no currículo, estão ligados ao aprendizado da disciplina.

A academia produz várias histórias, sejam elas da vida privada, da mulher, das crianças, entre outras, mas a escola pública utiliza apenas a linha historiográfica e os conteúdos que lhe interessam como instituição do Estado. Os manuais didáticos são produzidos para atender a uma demanda da rede escolar pública e mesmo havendo a oportunidade de cada escola escolher o livro que melhor se adapte a realidade dela as coleções escolhidas nem sempre chegam às instituições pois outros fatores, além da escolha a partir do fator teórico/metodológico preferido do professor de História, entram na escolha desse manual. Se o livro é o material mais utilizado, mais reproduzido nas aulas, aquilo que ele traz como conteúdo é o que cristaliza na memória dos alunos. Mesmo que o livro não seja efetivamente usado nas aulas, ele “orienta as memórias individuais em uma mesma direção, ele as orienta para significações particulares que tem desde logo grandes possibilidades de serem compartilhadas”, segundo observou Candau (*apud* Sá, 2005, p.78). Dessa forma, o livro é o orientador da memória do grupo de alunos pesquisados para com a disciplina e aparece quando se trata de falar dela.

Apesar da demanda de alunos e professores por manuais didáticos que estejam de acordo com uma perspectiva de ensino da História mais atual e menos

conservadora nem sempre ser atendida, temos que considerar que utilizar somente o manual disponibilizado pode provocar a falta de interesse encontrada nos alunos da pesquisa para com a disciplina de História. Abud (2004, p. 115) observou em suas pesquisas que mesmo entre os professores advindos de universidades que priorizam a pesquisa ou que possuem pós-graduação há uma tendência e mesmo opção para utilização do livro didático como meio de ensino/aprendizagem da História. Segundo ela, “a importância que os livros didáticos adquiriram faz deles os mais poderosos instrumentos na produção do currículo no cotidiano escolar”. Sendo tão influentes na construção do conhecimento escolar, é natural que os alunos da pesquisa centralizem nele as representações da disciplina de história, pois é o único objeto que os faz ter acesso ao conhecimento histórico; logo, a leitura no livro é a forma pela qual esses adolescentes desenvolvem o conhecimento da disciplina e, não tendo outras opções de abordar a história, além daquilo que está prescrito no texto, consideram as aulas repetitivas e cansativas. O aluno Mateus chegou a citar o debate sobre a disciplina e a minissérie (ocasionado pelo grupo focal) como modelo para abordagem do conhecimento histórico nas aulas de História a fim de mudar a qualificação das aulas que, para eles são “chatas”: (...) *isso que a gente tá fazendo aqui hoje.. o debate sobre história.. isso não tem nas aulas não, nas aulas de história só tem o livro, atividades do livro...cotidianamente...continuamente...*

Para Mateus, o debate é uma opção para gerar estímulo no ensino/aprendizagem da disciplina e além dela, a inserção da imagem sob forma de “(...) *documentários, filmes, visitar as coisas do passado... não só o livro, só o livro... as próprias minisséries...*”

No discurso de Mateus, a imagem é bastante influente. É certo que em comparação com o texto e a leitura, a imagem visual e a linguagem televisiva levam uma enorme vantagem na construção de sentidos e representações como os alunos evidenciaram. No cotidiano atual, todos nós estamos inseridos num mundo de imagens que determinam o que é belo, o que é sucesso e até o que devemos ou não vestir e beber, interferindo em nosso mundo psíquico e no mundo vivenciado. No entanto, como Moscovici mostrou, há um conjunto de representações que preexistem em nós e que, em contato com novos elementos, novas representações (advindas de vários meios, como a televisão, por exemplo) reorganizam e reconstróem nossas representações. Esse processo encontrou um exemplo direto

no grupo focal quando Berg chegou a dizer que assistir a minissérie mudou a forma como ele “imaginava” a história do Brasil. Essa mudança mostra que a imagem televisiva e as representações que veicula se tornaram tão reais pra ele que colocaram em xeque a imagem mental que ele criou ao longo do estudo sobre a história do Brasil na escola. Machado (2010, p. 4) observa que a “partir do momento em que as personagens históricas passam a “frequentar” nossas casas, diariamente, através das minisséries, elas deixam de ser só nomes e passam a ser pessoas”. A observação da autora está diretamente ligada a fala de Berg quando o mesmo diz que a minissérie mostrou que os personagens da história eram pessoas. A fala de Berg mostrou o poder da imagem, da figura representada dos personagens (atores) em situações cotidianas no sentido de dar condição real de existência para eles, saindo do âmbito do livro, do texto.

Em relação à importância da imagem na reconstrução da história, D.W. Griffith (*apud* Kornis 2008, p. 42) diz que a invenção de uma linguagem que se ajustasse ao máximo na transmissão de uma “impressão de realidade” nas cenas, levou o cinema norte-americano a ser tido como produtor da verdadeira imagem do passado. A abordagem desse autor, mesmo em relação ao cinema pode ser transportada para a imagem que a televisão produz, pois os sentidos são os mesmos se entendermos que a imagem está lá e tem um objetivo, um significado.

Um dos objetivos da imagem televisiva visa diretamente o consumo, segundo Saliba (2002). Duarte (2004, p. 77) observa que a televisão ao oferecer um produto ao telespectador, seleciona “um percurso em detrimento de outros”. Essa seleção não é neutra “no que concerne à configuração de seu formato, à estruturação e à significação do texto-programa, pois a escolha de cada uma dessas opções produz efeitos de sentidos diversos”. A minissérie *O Quinto dos Infernos*, segundo a Rede Globo, não teve intento de ser fiel aos fatos e acontecimentos do período abordado no programa se constituindo como uma obra ficcional de “livre adaptação” de algumas obras sobre os personagens da história do Brasil (*O Chalaça*, *A Imperatriz do Fim do Mundo*, *As maluquices do Imperador*). Mesmo não sendo uma “reprodução” da história, os alunos sofreram impactos com ela advindos da montagem, da seleção de elementos que a construíram e da imagem que foi divulgada, pois de acordo com Kornis (2008, p.42) “(...) a força retórica do discurso imagético aumenta quando cria a ilusão de que são os próprios fatos que se

mostram na tela”. Berg mostrou com sua fala que essa força existe ao considerar que a minissérie mostrou a história do Brasil. Assim como ele, outros consideraram a imagem como prova da realidade, porém mesmo que tenham associado o significado de realidade à imagem eles demonstraram entender a ficção objetivada pela obra e por isso, podemos considerar que nem mesmo com a imagem tão “real”, foi possível aos alunos mudarem de percepção sobre o local onde está o conhecimento histórico “verdadeiro” – nos livros.

A imagem-ficção dos personagens históricos, não encontrou aceitação por Hilvany que se recusou a considera-la agradável de assistir mesmo que os aspectos da personalidade dos personagens tenham existido. Hilvany inclusive, na entrevista, cita o livro de Laurentino Gomes (1808) como fator de comparação com a minissérie, pois a obra fala dos aspectos da personalidade dos personagens históricos os quais acabam servindo de justificativa para a inserção do elemento **comportamento** no enredo da minissérie. Essa atitude de Hilvany revela que a minissérie histórica se constituiu como um elemento estranho a partir do que ela conhece da História e assim a recusou. Porém, buscou relacionar a minissérie - elemento estranho - com o livro – elemento familiar- sobre a história do Brasil que mostra comportamentos semelhantes dos personagens históricos. Essa relação tornou “digerível” a minissérie tanto para ela quanto para explicar a existência do programa no contexto do grupo em que estava. De acordo com Silva (2010, p. 26), aquilo que o indivíduo não reconhece como familiar, é para ele, estranho e na esfera das representações tende a ser recusado para depois se reorganizar e tornar-se familiar:

O estranho (...) tende a ser repellido ou avaliado com referências preconceituosas ou exóticas. O que não é familiar, leva os indivíduos a completa insegurança. O que fazem, então, os grupos sociais para preservar seu universo consensual? “Convencionam” suas representações sociais, ou seja, “reapresentam” o não-familiar, o estranho, de maneira que, cognitivamente, aquilo que é incomum se torne comum; o velado se torne desvelado. Transformam o que acreditam ser ameaça em algo que possa ser digerido por seus integrantes”.

Hilvany mesmo entendendo ou aceitando que os comportamentos dos personagens podem ter existido de fato (pois estão nos livros) ela não gostou de ver, não gostou da imagem desse comportamento e recusou-a, como já observado na análise.

Entendemos que a associação da História com o elemento comportamental relativo ao sexo foi o motivo de divisão entre os dois grupos que o consideraram “normal” e “forçado”, porém todos concordaram que a atribuição do sexo no enredo foi conquistar audiência para a minissérie. Essa atribuição nos mostra que os alunos souberam reconhecer que elementos de ficção presentes na obra estão lá por algum motivo e que o sexo tem um papel bem definido quando veiculado pela mídia. Sendo assim, eles não estão alheios às intencionalidades da televisão e muito menos da inserção de imagens que, como o professor Saliba (2002) e Duarte (2007) observam, tem objetivos.

A recusa de Hilvany ou aceitação de Berg mostra a atitude ativa de telespectador que Martin-Barbero (2008) considerou na relação com a televisão. Apesar de a imagem ser poderosa em nossa sociedade, ela está passível de ser aceita ou não pelos indivíduos e pode ser objeto de debates, através da educação para as mídias. O prof. Elias Tomé Saliba (USP) aborda em entrevista (2002) que os professores de história podem usar as imagens da minissérie no sentido de mostrar como elas são produzidas, as intenções implícitas nos discursos e nas linguagens oferecidas pelo programa. Podemos, sem a perda do sentido, inserir na fala de Saliba, outros programas de teor histórico e que estão no âmbito da ficção como meios de inserir a educação para as mídias. Em referência a minissérie *O Quinto dos Infernos*, que ele considerou uma obra superficial, sem profundidade nos elementos históricos, estereotipada e caricaturista em exagero, sua sugestão foi a de utilizá-la em confronto com “outros relatos ou narrativas contextualizadas” na sala de aula. Essa ideia foi abordada por Rogério quando, na entrevista, considerou a utilização do programa como meio de instigar a pesquisa sobre o teor de verdade que ela contém no enredo, inclusive buscando outras fontes para confrontar os acontecimentos que dela emergem.

O “exagero” contido na minissérie de que falam Hilvany, Rogério, Jaqueline e Renata encontra respaldo na opinião de Saliba (2002) que diz ser esse exagero responsável por acabar com a complexidade da história, tornando-a superficial. Não é nosso intuito discutir neste trabalho a produção e a intenção da minissérie *O Quinto dos Infernos*, mas diante dos resultados encontrados podemos inferir que os alunos podem ter percebido a falta de complexidade histórica da minissérie, taxando-a de “exagerada” e “cansativa” por optar em narrar a história de uma forma

“caricaturada” como fala o prof. Saliba (*idem*). Nesse aspecto, a minissérie foi julgada pelo conteúdo e refutada por esses alunos numa clara referência do julgamento embasado em uma representação da História. Em contrapartida, os outros, compreendendo que não se tratava de um programa de cunho histórico, mas de ficção com base em um fato histórico, discordaram do exagero e aceitaram o modelo do programa como uma comédia: eles não queriam ver a complexidade da história, pois essa, segundo eles, tem todo dia na sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade da história, construída a partir de escolhas, sentidos e perspectivas teóricas e metodológicas dos historiadores, é, em última instância resultado também de representações sociais, as quais organizam o nosso “jeito” de olhar e entender o mundo que nos cerca, regulando a forma como construímos o conhecimento científico que não é neutro. Como seres culturais, educados na formalização das instituições como a escola, travamos embates sobre essas representações de mundo que, todo o tempo, se associam em nosso pensamento através da mídia, da imagem, do texto e das interações grupais que participamos. São as representações que nos inserem no mundo e nos dão os meios de participar dele; elas fazem as mediações entre nós e os outros, ora concordando com uma imagem, ora discordando dessa imagem.

A pesquisa que outrora empreendemos esteve inserida dentro da percepção de que as representações sociais se constituem como meios e mediações das quais tomamos posse a fim de significar o mundo que vivemos. Estudar as representações

sociais dos alunos do ensino médio sobre a disciplina de história, após terem assistido a minissérie histórica *O Quinto dos Infernos*, levou-nos à constatação de que são as representações criadas no mundo real que conceituam os objetos e que cada indivíduo que participa desse mundo real, contribui para a construção e reconstrução dessas representações mediante um contexto determinado. Também nos fez perceber que a organização do mundo vivido se faz a partir de fatores experimentados pela experiência do real, mas também pela experiência do que é imaginado e interiorizado como verdade ou como mentira, como ficção ou realidade.

Os resultados desta pesquisa se situam no âmbito daquilo que foi uma experiência vivida muito mais do que imaginada; os alunos assistiram a minissérie e buscaram elementos para comparar com a atividade educativa escolar situada no ensino cotidiano da história. Em que pesem as atribuições qualificativas para com a disciplina feita por todos os dez alunos que participaram, encontramos um grupo que mostrou entender os significados dos objetos que fazem parte do mundo vivido por eles dentro da escola e dentro de suas casas e por mais desiguais que esses mundos sejam, eles emergiram entrelaçados nos discursos que proferiram: o presente faz parte da história, senão agora, vai ser objeto de estudo no futuro; o cotidiano é histórico e por isso deve estar entre os elementos que constituem o conhecimento histórico escolar; a escola deve preparar para a vida e ser menos rotineira num mundo onde a imagem prevalece como sinônimo de realidade e o sexo é atributo indiscutível para conquista da audiência, afinal, de acordo com o que Beatriz falou “*é disso que o povo gosta*”!

Algumas perguntas decorrem deste estudo: Qual a intenção dos produtores de televisão ao transformarem a história do Brasil em um folhetim recheado de sensualidade e riso? Que representações a televisão veicula a respeito da história do Brasil e em especial, dos seus personagens históricos? Qual a importância da História Escolar na reprodução ou produção de representações sociais sobre a televisão e seus programas autointitulados de “históricos”? Essas perguntas emergiram desse trabalho. Apenas um recorte, uma fração de um contexto complexo como o é a área educacional pode ser problematizado e, qualificado. De modo geral, mesmo o recorte de uma realidade é passível de ser redescoberto através de um novo olhar.

As evidências de uma aproximação entre escola e televisão foram

enunciadas pelos alunos, autores do discurso, chegando inclusive a mostrar como é que se faria essa aproximação. Referências foram citadas e sinceridades foram mostradas aludindo que é necessário “mudar”, “evoluir”, “pesquisar”, “comparar”, “problematizar” a história para torná-la significativa em um mundo onde o livro está disputando o mesmo pódio com o computador. Esse por sua vez dá conta de acessar os conhecimentos de “muitos livros” ao mesmo tempo. As sugestões dadas podem inferir que eles desejam que a História escolar tenha audiência!

A respeito do livro, cabe fazer algumas considerações sobre o objeto que tão bem representa a história para os alunos da pesquisa. Ele é histórico e talvez seja até um fetiche – comparado aos objetos que caracterizam a minissérie – onde se busca desvendar segredos e conhecer verdades acima do bem ou do mal. O livro precisa de leitores, leitores da história e leitores do mundo que se reconheçam nos fatos e contextos históricos. A atribuição ao livro didático como quase que, o único material disponível para o conhecimento histórico na rede pública escolar, o transforma em objeto que só contém o que é certo, o que é verdade, o que é arrumado e bom de saber. Serão essas atribuições representadas a partir de situações particulares vivenciadas pelos alunos ou difundidas pelos discursos ao longo de suas experiências na escola? A resposta a mais essa dúvida, fica a cargo de outras pesquisas do ambiente ou sujeitos escolares que procurem na cultura escolar, respostas a essas indagações.

Em se tratando do ambiente escolar é fundamental estabelecer a existência de uma cultura escolar enraizada que, mesmo diante das transformações que ocorrem no âmbito psíquico e social das populações, produz e reproduz práticas que confrontam com a exigência de novas regras e novos modelos de ensino/aprendizagem. O apego às práticas instituídas providencia situações que separam a vida do conhecimento científico apropriado pela instituição escolar e requerido por ela nos diversos níveis de aprendizagem.

Finalmente, cumpre dizer que as representações sociais dos alunos de Boa Vista (RR) sobre a disciplina de História, podem ser ressignificadas mediante inserções de novos elementos, tanto no contexto escolar, quanto na relação desse com aquilo que ainda se encontra para fora dele: televisão, computador, cinema, internet, entre outros. As questões que este trabalho se propôs a responder encontraram nos sujeitos pesquisados a autoria das respostas e mais do que isso,

revelaram que os jovens da comunidade escolar possuem representações dignas de serem pesquisadas, objetivadas e (por que não?) interpretadas através de seus discursos.

REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. **A História nossa de cada dia: Saber Escolar e Saber Acadêmico na Sala de Aula.** p.119-135 in: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (org)- **Ensino de História: Sujeitos, saberes e práticas** – Ed. Mauad X, 2ª ed, FAPERJ, 2009

ADORNO, Theodor. **Indústria Cultural e Sociedade.** Paz e Terra, São Paulo, 2002

ALMEIDA, Leda Maria de; SANTOS, Maria de Fátima de Souza (Org.). – **Diálogos com a Teoria das Representações Sociais.** Ed. Universitária da UFPE, 2005 in: ALMEIDA, Geraldo José de. **As representações Sociais, o Imaginário e a Construção Social da Realidade,** pg. 41 a 75.

ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações Sociais e a Construção do**

Conhecimento Histórico. dissertação de Mestrado para a Faculdade de Educação da USP, 2006

ALVES-MAZZOTTI, Alda, GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais.** 2. ed., Ed. Thompson, São Paulo, 1998

BARROS, Ricardo. **O uso da imagem nas aulas de História.** Dissertação de Mestrado para Faculdade de Educação da USP, 2007

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação.** São Paulo: Autores Associados, 2001.

BERGMANN, Leila Mury. **Televisão e Escola: possibilidades de articulação entre os temas.** artigo para o II Simpósio Internacional V Fórum Nacional de Educação, 2008

BLOCH, Marc. **Apologia a História ou o Ofício do Historiador.** Zahar, Rio de Janeiro, 2002

BORGES, Vavy Pacheco. **O que é História.** Brasiliense, São Paulo, 2001

BRITTO, Denise Fernandes. **Panorama Teórico de Karl Marx e Jesús Martín-Barbero nas pesquisas em comunicação.** Artigo online, http://www.cibersociedad.net/congres2004/index_es.html"

BUSETTO, Áureo. **Ensino sobre a TV: preambulo de uma pesquisa.** artigo em www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/

CAIMI, Flávia Eloisa. **Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre ensino, aprendizagem e formação de professores de História.** artigo, pg. 17-33, 2006

CAPARELLI, Sérgio. **Sem preconceitos: por uma gramática audiovisual. A educação em tempos de globalização.** SCHMIDT, Saraí (org.). Rio de Janeiro: DP& A Editora, 2001.

CARRETERO, Mário. **Construir e ensinar as ciências sociais e a história.** 1ª ed. Ed. Artmed, Porto Alegre, 1997.

CARRETERO, Mario; GONZÁLEZ, María Fernanda; ROSA, Alberto. **Ensino da História e Memória Coletiva.** Ed. Artmed, 1ª ed., Porto Alegre, 2007

CASTANHEIRA, Karol Natasha; GOMES, Márcia. **O aproveitamento de Obras Literárias na Composição de Audiovisuais**. artigo, Intercom – IX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Centro-Oeste – Dourados, 5 a 7 de junho de 2008

CASTRO, Monica Rabello de; FRANT, Janete B. **Estratégia Argumentativa: um modelo**. In: I SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, I., 2000, Serra Negra. *Proceedings of I SIPEM*, São Paulo: SIPEM, 2001. p.381-383

CHAUÍ, Marilena. “Janela da alma, espelho do mundo”. In: NOVAES, Aduino (org). **O olhar**. São Paulo: Cia das Letras, 1998. p. 31-63

CRAIDY, Graça. Resenha: **Meios e Audiências** – Estudos de Recepção no Brasil. Revista FAMECOS, Porto Alegre, nº 38, abril, 2009

DUARTE, Elisabeth Bastos. **Televisão: Ensaios Metodológicos** – 1ª ed, Meridional, 2004

DUARTE, Rosália. **Panorama Mundial dos estudos em educação e comunicação**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v.4, n.7 Jan./Jun. 2007, p. 12-31, Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão & Educação – fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa; NOVAES, Gláucia Torres Franco. **Os jovens do Ensino Médio e suas Representações Sociais**. Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 167-183, março/2001.

FERRÉS, Joan. **Televisão e Educação**. Artmed, Porto Alegre, 1996

FIGARO, Roseli. **Estudos de Recepção para a crítica da comunicação**. Revista Comunicação e Educação, jan-abr/2000.(art.)

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7ª ed., Ed. Forense Universitária, Rio de Janeiro, 2008

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª ed., Ed. DP&A, Rio de Janeiro, 2006

JACKS, Nilda, ESCOSTEGUYI, Ana Carolina D. **Políticas de identidade e estudos de recepção: relatos de jovens e mulheres**. Núcleo de pesquisa cultura e recepção midiática, artigo, ACTAS DO III SOPCOM, VI LUSOCOM e II IBÉRICO – Volume III UFRGS, 2002

JACKS, Nilda; MENEZES, Daiane; PIEDRAS, Elisa. **Meios e Audiências – a emergência dos estudos de recepção no Brasil**. Ed. Sulina, Porto Alegre, 2008

KORNIS, Monica Almeida. **Cinema, Televisão e História**. Ed. Zahar, Rio de Janeiro, 2008

JODELET, Denise. **Loucuras e Representações Sociais**. Ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2005

JUNQUEIRA, Lília. **A noção de representação social na sociologia contemporânea**. In. Estudos de Sociologia, Araraquara, n.18/19, p. 145-161, 2005

LINS, Carla Patrícia Acioli; SANTIAGO, Maria Eliete. in MOREIRA, Antônia Silva Paredes (org.) - **Representações Sociais: Teoria e Prática, - Representação Social – Educação e Escolarização**- 1ª ed., Ed. Universitária, João Pessoa, 2001 -

MACHADO, Arlindo - **A televisão levada a sério**. São Paulo: SENAC, 2000

MACHADO, Michelli – **A Força da Narrativa Histórica em Minisséries de Época** – artigo para INTERCOM, XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação- Caxias do Sul, RS – 2 a 6 de setembro de 2010.

_____**Quando a História vira entretenimento**, Revista GEMINIS, ano 1, n.1, p. 125-138, 2010

MAGALDI, S. (2001). **A TV como objeto de estudo na educação: idéias e práticas**. In: FISCHER, R. M. B. *Televisão & Educação – fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos Meios as Mediações**. 5ª ed., UFRJ, Rio de Janeiro, 2008

_____**A América Latina e os anos recentes: o estudo da recepção em comunicação social**. In: Mauro Wilton de Souza. **Sujeito, o lado oculto do receptor**. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 39-68.

MELO, José Marques, TOSTA, Sandra Pereira. **Mídia e Educação**. 1ª ed., Ed. Autêntica, Belo Horizonte, MG, 2008

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. **O Livro Didático de História Hoje: um panorama a partir do PNLD**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 48, p. 125-144 – 2004

MORAIS, Marcos Vinicius. **História Integrada**. In. PISKY, Carla Bassanezi. Novos temas nas aulas de História. Contexto, São Paulo, 2009

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais - Investigações em psicologia social**. 6ª ed., Ed.Vozes, Petrópolis, RJ,2009

NADAI, E. **O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectivas**. Revista Brasileira de História, Memória, Historiografia - Dossiê ensino de História, São Paulo, v. 13, n. 25/26, set. 1992/ ago. 1993

NIGRIS, Mônica Éboli de. **Manifestações culturais televisivas: o riso presente na minissérie O Quinto dos Infernos**. BAKHTINIANA, São Paulo, v. I, n. 4, p. 119-128, 2º sem. 2010

NOBREGA, Sheva Maia in MOREIRA, Antônia Silva Paredes (org.) - **Representações Sociais: Teoria e Prática,- Sobre a Teoria das Representações Sociais- 1ª ed.,Ed. Universitária, João Pessoa, 2001**

OLIVEIRA, Ana de - **A disciplina Escolar História no Colégio Pedro II: Interpretações Curriculares dos anos de 1980 aos primeiros anos do século XXI**, Dissertação de Mestrado em Educação, UERJ, Rio de Janeiro, 2006

OLBRECHTS-TYTECA, Lucie, PERELMANN, Chaim –**Tratado da Argumentação** – 2ª ed. Ed. Martins Fontes, São Paulo, 2005

PAIVA, Claudio Cardoso de. - **As minisséries brasileiras: irradiações da latinidade na cultura global - Tendências atuais de produção e exibição na indústria televisiva** – Colóquio Brasil/Chile das Ciências da Comunicação, 2005

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **História e Geografia**, vol.5,p.61-124,MEC, 1998

PAULINO, Roseli A. Fígaro. **Comunicação e Trabalho: estudo de recepção: o mundo do trabalho como mediação da comunicação**. São Paulo, A. Garibaldi, 2001

PENTEADO, Heloisa D. - **Televisão e escola, conflito ou cooperação?** Ed. Cortez, São Paulo,1999

PIOVESAN - **O Big Brother: a invasão e evasão de privacidade na TV (II)**, Revista Mensal, Ano I, Número 09, fev./2002.
<http://www.espacoacademico.com.br/10ray.htm> Acesso em 20/06/2002.

PLAZZA, Rosimary; PRIORI, Angelo - **O Ensino de História durante a**

Ditadura Militar – artigo, Congresso UEM, 2008

PRETO, Francisco Manoel de Moura– **O filme de ficção como recurso pedagógico no ensino da história: montagem, endereçamento e estratégias de utilização** – Dissertação de Mestrado, Univ. Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2007

REIS, José Carlos – **Escola dos Annales: A inovação em História**, 1ª ed, Paz e Terra, São Paulo, 2000

RIZZINI, Irma; CASTRO, Monica Rabello de; SARTOR, Carla S. Daniel. **Pesquisando**: guia de metodologia de pesquisa para programas sociais. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, 1999

ROCCO, Maria Theresa Fraga – **Que pode a Escola diante do fascínio da Televisão?** In ROCCO, M. T. F. *Linguagem autoritária: televisão e persuasão*. São Paulo, Brasiliense, 1989

SÁ, Celso Pereira de. **As memórias da memória social**. In Sá, Celso Pereira de.(org) *Imaginário e Representações Sociais*. Museu da República, p. 63-83 Rio de Janeiro, 2005

SALIBA, Elias Tomé – Entrevista para o site EducaBrasil.com.br, em 08/02/2002 – **História e humor na sala de aula** – www. Midiamix.com.br

SANTOS, Vanderlei Siqueira dos – **A Mediação Docente na Educação para a Mídia**- Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá(UEM)2007
SILVA, André Chaves de Melo – **Imagens televisivas e Ensino de História: Representações Sociais do conhecimento histórico** – Tese de Doutorado para a Faculdade de Educação da USP, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da – **Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**, 7ª ed., Vozes, Petrópolis, 2007

SIQUEIRA, Alexandra Bujokas – **Educação para as Mídias: da Inoculação a Preparação** – artigo para *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1043-1066, set./dez. 2008 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção dos sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas.3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

WHITE, Robert – **Recepção: a abordagem dos Estudos Culturais** -

ANEXOS:

AUTORIZAÇÃO

Autorizo _____ a participar em caráter voluntário, como sujeito da pesquisa sobre *AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA PARA ALUNOS E PROFESSORES A PARTIR DA RECEPÇÃO DA MINISSÉRIE HISTÓRICA O QUINTO DOS INFERNOS* para o curso de Mestrado em Educação da Universidade Estácio de Sá, do Rio de Janeiro no período de março/2009 a março/2011 sob responsabilidade de RuteMara Florêncio. Outrossim, o sujeito acima citado cede os direitos de utilização de suas falas sobre a tema assim como da imagem para serem utilizados na dissertação da pesquisa.

Atenciosamente

responsável

Grupo Focal:

- 1. Vocês disseram que a minissérie causou uma certa vergonha da história do Brasil e, ao mesmo tempo ela trouxe profundidade nessa abordagem sobre a história. Como vcs explicam isso?**

(Hilvany) é... eu acho que ela trouxe um pouco de vergonha devido ela expor para o Brasil

uma forma muito diferente do que a gente vê na escola... colocando pensamentos íntimos... coisas que eles faziam e que a gente não precisava ver demais... e a profundidade foi justamente isso: foi os pensamentos deles que a gente não conhecia.. o que eles realmente queriam fazer.. não o que a corte impunha pra eles mas aquilo que eles queriam fazer de fato.. essa foi a profundidade no meu ponto de vista.

(Berg) eu acho o seguinte: que a vergonha que isso traz é do que a gente viu.. do erro da pessoa porque todos nós somos seres humanos e erramos: não só

acertamos .. as pessoas eram, as pessoas cometem erros.. e a minissérie nos mostra isso muito claramente .. e a profundidade é que ela também nos mostra as pessoas como elas são: não somente nos livros que só dizem que a pessoa fez isso, fez aquilo.. a minissérie nos mostra que a pessoa é assim, ela é assim...entendeu?

2. Vocês falaram que o livro deve mostrar somente o necessário e ao mesmo tempo falaram que ler é chato, que as aulas de história são monótonas. Disseram também que a minissérie é mais legal de ver e aprender História. Como é que funciona isso?

(Beatriz).. a gente.. nós adolescentes...nós gostamos mais de assistir e de escutar do que ler: sempre vai ser assim... as meninas gostam de ler revistas que falam de sexo, falam da vida dos outros, mas não gostam de ler revistas educativas ou o livro.. acho que é isso...

(Berg) assistir é algo muito bom, ouvir é muito bom..ler... pra mim particularmente eu acho muito bom.. só que tem certos conteúdos que não são muito legais tipo aqueles que ficam falando que D. Pedro fez isso, D. Pedro fez aquilo...e bla,bla,bla.. é chato e não tem como mudar...agora, assistir a minissérie foi super emocionante, foi muito bom...e se os professores incluíssem mais esse tipo de aprendizado nas aulas, eu acho que não seria monotono..a gente aprenderia...

(Beatriz interrompe...) com certeza a gente aprenderia mais...do que ficar só no livro...

(Hilvany) eu não acho as aulas de História monótonas...eu não sei se é porque eu gosto muito da dinâmica do meu professor...ele explica de uma forma muito diferente.. coloca a história no nosso cotidiano: não é só aquela coisa de chegar lá na frente e falar a mesma coisa que está no livro...ele põe na nossa vida, como a gente enxerga o livro de história... e como eu gosto muito de ler então eu aprendo com isso... eu concordo com eles que a televisão ajuda e tal mas eu não gostei daquela minissérie (O quinto dos infernos) eu gostei de outras.. eu gosto de filmes históricos, aqueles que mostram a época medieval e tal.. filmes sobre a história do brasil eu acho que não assisti nenhum: essa minissérie foi a única assim que eu assisti realmente sobre a história do brasil mesmo...mas eu não gostei muito dela.. acho que teve muitos excessos...

O livro mostrar somente o necessário seria o que... o que o livro deve mostrar?

(Hilvany) Eu acho que esse necessário é o que eles querem que a gente faça nas provas.. porque querendo ou não, no ensino médio a gente estuda mais pra vestibular: a gente não estuda muito pra levar pra vida...esse é o pensamento dos adolescentes.. eu acho que isso meio errado porque devemos aprender para levar

pra vida não só pra prova.. eu acho que ela- a Renata- quis dizer sobre o necessário é justamente pra isso.. tem coisas que a gente não precisava saber.. coisas como as namoradas de D. Pedro, as falcatruas da rainha.. dessa forma.. eu acho que é nesse ponto que ela quis falar...

(Marcos) o livro quer mostrar algo mais ligado a educação, a escola...mas a televisão não

liga muito pra isso não.. ela quer mais audiência... se a minissérie fosse colocar só a história, só contar a história, sem contar detalhes, não ia ter audiência...ninguém ia assistir...

(Mateus) eu acho que aquilo que a minissérie mostrou.. algumas partes deveria conter nos livros porque a gente ia ficar mais interessado.. eu acho...deveria incluir algumas partes, não todas.. incluir coisas menos políticas... e mais picantes a gente ficaria com mais vontade de estudar história

(Carol) Eu também acho que o que vemos na escola é diferente do que vimos na minissérie né..chama mais atenção...

(Berg) a minissérie mostra a história.. tanto mostra a história como as pessoas e como elas eram... na minissérie mostra o que D. Pedro era mas que D.Pedro fez várias e várias coisas.. e nos livros não mostra isso entendeu? Não mostra o cotidiano, o que eles faziam...

(Renata) o necessário é mostrar só o que os personagens fizeram na parte publica.. profissional...sem ser o pessoal...

3. Por que vocês acham estranho, indecente, corruptora, picante... a minissérie mostrar a conduta sexual dos personagens históricos? Vocês acham que os personagens da História não tem vida sexual?

(Hilvany) eu acho que os personagens tinham vida sexual mas a gente não precisava saber.. eu acho que eles estavam demais.. fugiu um pouco do foco da história mesmo...eles colocaram muito isso para chamar mais audiência.. como o Mateus falou...eu acredito que não precisava ser tudo aquilo: exagerado

(Mateus) professora.. o que chama a audiência na televisão hoje é isso...é o sexo, certo? E se eles não mostrassem isso na minissérie eu acho que até pelo horário que eles colocaram a minissérie.. foi num horário certo.. colocaram sexo para trazer audiência.. e se tornou mais legal com comédia e cenas picantes...

(Carol) se não tivesse essa profundidade na vida pessoal dos personagens da minissérie, ficaria muito chato de assistir

(Hilvany) eu acho que forçou.. forçou demais

(Jacqueline).. é forçou mesmo.. demais.. não precisava ser tudo aquilo...

(Rogério) forçou muito, foi demais...

(Berg) eu discordo.. sabe por que? Porque a vida sexual da pessoa é vida gente...a gente tem que saber .. logico na minissérie eles aumentaram para atingir audiência...tipo o Rei.. não tinha vida sexual ativa já outros personagens tinham até demais, a rainha tinha e muito (risos)... e isso são fatos importantes que a gente

precisa saber...

O que é interessante em história?

(Rogerio) vida sexual não é interessante.. não concordo.. não interessa

(Hilvany) o que é interessante é a politica, atitudes que eles tomavam em relação ao povo.. eu acho que isso é mais interessante .. eu particularmente gosto de ler sobre isso, gosto de ver isso... mas tem gente que não gosta como ela mesma falou: (Beatriz)adolescente gosta de ver fofoca, sexo e tal mas eu gosto mais de ver a politica deles, não como eles agiam realmente..

(Renata) eu concordo com ela.. eu gosto de ver a politica.. não gosto dessa parte que mostra a vida pessoal deles... sexo, comida...

(Rogério) eu também.. gosto de ver sobre politica.. por exemplo.. as decisões que eles tomariam se acontecesse uma guerra.. o que eles iriam fazer, como iriam agir...como eles iriam resolver o problema.. seria.. vamos dizer assim...o mais certo... o mais certo

(Jacqueline) seria mais certo...o que apareceu foi demais... foi cansativo...foi meio absurda

(Hilvany).. é ficou cansativo ver a minissérie... todo dia a mesma coisa... não estou falando que não deveria mostrar a vida pessoal.. deveria, mas não exagerado como foi essa minissérie.. é diferente...

(Berg) não foi exagerada não...

(Mateus) não foi mesmo...

(Rogério) foi sim...

(Renata) com certeza foi exagerada..

(Beatriz) é disso que o povo gosta...

(Malena) eu não achei...

(Jaqueline) pra uma minissérie foi exagerada mesmo.. por mais que fosse para ter audiência.. mais foi muito exagerado... tinha que ter aquilo para dar audiência mas foi exagerado... aquilo ali mostra o brasil mas foi exagerado...

(Berg) mas o Brasil no inicio não foi uma coisa assim..ai que belo, que lindo...o Brasil era aquilo ali gente... não dá pra dizer logo aí que tinha ah.. como ele tomou decisões importantes...

(Jaqueline).. mas só tinha quase que só sexo na minissérie... cansativo...

(Berg) agora se nós fossemos assistir a minissérie só pelo fato histórico isso a gente tem todo dia na sala de aula (risos)

(Rogerio) o que ela (Jaqueline) está falando é que a minissérie podia tratar da história do Brasil mas não com o exagero de cenas excitantes..podia ter sim mas...não tanto...

(Hilvany) eu concordo que poderia sim ter cenas de sexo mas não todo dia passando o D.Pedro pegando as mulheres...isso foi forçado.. eu achei forçado...eu acho também que isso cansava um pouco.. não é Não Deveria passar...eu não to falando pra excluir o sexo da televisão, não é isso mas isso cansa...

(Mateus).. aí não seria minissérie...pra mim seria um documentário...porque hoje todas as minissérie contem esse assunto...eu, particularmente nunca assisti uma minissérie que não falasse de sexo, não tivesse sexo nas cenas...se alguém discordar aqui...

(Hilvany).. eu não to falando que a minissérie não deveria mostrar sexo.. eu to falando que ela não deveria ter exagerado, não deveria ser exagerado, entendeu? Na minha opinião foi exagerado e pronto...

(Berg) e a Casa das Sete Mulheres?

(Hilvany) a Casa das sete mulheres é um bom exemplo...tinha sexo, tinha cenas picantes, mas tinha uma história.. mas tinha outras coisas no meio...

(Mateus)... eu acho que as aulas de história hoje tem que evoluir.. elas são as mesmas de décadas atras: só aquela coisa, só a politica, só aquilo lá.. não conta nada de interessante, tá.. a politica é interessante mas a maioria não muda.. tinha que mudar as aulas de história que nem... o mundo tá mudando.....não ficar só usando o livro o tempo todo...só o livro...tinhamos que assistir a documentários, filmes, visitar as coisas do passado...não só essas coisas: só o livro, só o livro...as próprias minisséries...isso que a gente tá fazendo aqui hoje.. o debate sobre história.. isso não tem nas aulas não, nas aulas de história só tem o livro, atividades do livro...cotidianamente...(Hilvany) eu concordo...nessa parte: tem que ter dinâmicas, tem que ter debate, um filme, uma minissérie.. só que aquela minissérie não é o melhor exemplo pra mim... isso pra mim né...rsrsrs acho que tem outras coisas...

(Carol) isso mesmo.. eu também acho que as aulas de história deveriam mudar...

O sexo mexe muito...

(Hilvany) a sociedade brasileira é muito hipócrita ainda...não aceita muitas coisas.. eu acho que sexo ainda é um tabu...

(Mateus) não acho que sexo seja um tabu...

(Carol) também não vejo isso como tabu...

(Malena) com certeza não é tabu...hoje em dia falar de sexo é normal.. não tem mais aquele negocio de ah.. é muito picante, é muito exagerado...não.. na verdade na vida tem coisa mais avançada do que passou na minissérie...apesar do sexo não ter sido o foco da minissérie... tinha que ter porque se fosse só aquela coisa: história, história, história mesmo...seria muito chato e acho ninguem iria assistir mais...

(Berg) eu acho que a minissérie não deixou nada mais explicito do que vcs conversam com seus amigos nos intervalos..vem dizer que não..??(risos).. quem nunca falou de sexo com os amigos...?? é impossivel gente... aí vem dizer que a minissérie é.. ohhh, que coisa explicita...!!!!

(Mateus).. se tivesse só história na minissérie, eu não assistiria...(Berg, Carol, Malena, Marcos, concordam com ele)

(Marcos) alguém já viu alguma minissérie, algum filme que não fale de sexo? Quase

não tem...

(Carol) isso faz parte da vida tem que comentar...

4. Que realidade é essa que vocês tanto falaram que a minissérie mostrou? Vocês acham que o que viram na minissérie realmente aconteceu? O fato histórico realmente aconteceu como viram?

(Mateus) algumas coisas sim, aconteceram.. outras eles colocam para terem audiência

(Malena) também acho.. não foi exatamente tudo aquilo o que apareceu: acho que 50% sim mas o resto...não tudo,tudo exatamente tudo, tudo...um pouco foi verdade... um pouco é verdade, outro não...

(Carol) eles mudaram um pouco pra ficar mais interessante de assistir...

(Mateus) misturaram realidade com ficção...pra o público gostar mais, pra tornar mais interessante...

(Berg) Pra mim foi assim.. o pessoal aqui não sabia que eles estavam vindo né...então não tinha como eles fazer aquilo...oh, eles vão chegar e tal...tipo, eles chegaram e foi como qualquer outra embarcação que chegasse.. logico que eles eram diferentes mas, acho que foi como praticamente, exatamente mostra na minissérie...

(Hilvany) eu acho que foi daquela forma porque é como a gente estuda mesmo...eles vieram fugidos de Portugal então, como mostra a minissérie, eles chegaram meio fugidos, assustados...meio com pressa de serem alojados.. foi mesmo assim...isso foi bem mostrado...

5. Vocês disseram que a minissérie tem muita comédia por causa da audiência. A vida tem comédia também ou isso é só por causa da audiência mesmo?

(Mateus) teve um exagero na comédia...entendeu? claro que a vida tem comédia mas lá na minissérie foi exagerado..

(Marcos) a rainha.. a rainha era só comédia... isso pra chamar a audiência...

(Carol) eu acho que tinha que ter comédia a comédia foi motivada pelos acontecimentos do dia-a-dia.. confusão mesmo...não tinha que ser séria mesmo...a minissérie mostrou isso.. acho que até tinha mais comédia na vida deles, só que a gente não sabe...(risos)

(Malena) não tinha que ser correta, totalmente correta.. acho que a comédia prevaleceu...

(Hilvany) eu acho que a minissérie foi uma sátira mesmo...

(Mateus) a minissérie não fugiu do foco que foi contar a história do Brasil.. ela não fugiu do foco...nunca fugiu do foco...

6. Vocês disseram que a minissérie mostra a História do Brasil de forma

depreciativa, que de alguma forma corrompe. Ao mesmo tempo disseram que é divertida, descontraída e interessante. Podem explicar isso?

(Hilvany) eu falei que ela era depreciativa justamente por causa daquelas cenas porque foi o que mostrou bastante.. foi por causa das cenas: não pelo fato de conter sexo mas por conter sexo exagerado em algumas cenas e deram muito constrangimento assistir mas foi tipo assim.. eu não sei nem explicar como eu me senti vendo aquela minissérie.. eu me cansei mesmo de ver aquilo de ver como.. eles não sabiam como agir diante dos problemas.. diante dos problemas politicos eles não sabiam o que fazer, se sentiam confundidos.. o rei nem sabia como agir ele se deixava se levar pelas opinioes dos outros...então, eu achei isso muito triste da história do Brasil ser assim...de começarem de uma forma muito conturbada... foi isso que eu quis falar...

(Berg) eu discordo que foi porque ser um politico não é facil...o politico tem sim que pegar varias fontes de informações pra tomar suas decisões porque se fosse só ele com certeza iriam acontecer varias coisas inesperadas.... vai ficar dificil... olha só, quando vc tem que tomar uma decisão é muito melhor vc chegar no grupo de amigos e pegar as informações deles pra vc formar a sua ou então ir trocar uma idéia com uma outra pessoa do que vc formar a sua, fechar e pronto...

(Hilvany) mas é diferente: vc pegar opiniões de outras pessoas pra vc formar a sua do que vc não ter opinião pra mostrar. Ele não tinha opinião sobre nada.. eu achei, pelo menos...

(Berg) lógico a minissérie dá mais enfase a certo tipo de coisa entendeu? Mas acho que era praticamente aquilo ali...

(Hilvany) eu concordo com vc, eu acho que a gente deve pedir opiniões.. mas é diferente, eu acho que ele se deixava levar...e não impôs nada ele apenas aceitava

E a descontração?

(Mateus) ela foi legal porque a gente tava cansado de estudar a história do Brasil só no livro.. a minissérie mostrou uma parte melhor.. foi melhor pra mostrar o descobrimento do Brasil...o livro é uma parte cansativa.. já a minissérie não se tornou isso..

(Carol) eu também não esperava ver a história do brasil dessa forma e eu não esperava ver essa história...

Então vocês já tinham uma idéia formada a respeito da chegada dos portugueses ao Brasil...

(Mateus) com certeza...

(Berg) eu também já tinha...antes da minissérie, a idéia formada sobre a história do Brasil no meu caso era o seguinte: que eles chegaram aqui e que o dia inteiro era tomando decisões, não tinha aquilo que a minissérie mostra da vida real, que é vc sair, vc ficar.. vc curtir, entendeu? Pra mim era assim...

(Mateus) no livro é só conflito já na minissérie não: é mais divertido.. no livro tá ali direto: eles tem que tomar decisões, conflitos entre os povos.. já na minissérie não.. se tornou mais divertido..tinham conflitos mas era uma forma mais interessante, mais divertida..

O conflito é a parte séria da vida?

(Mateus) Isso...

(Malena) exatamente... faz parte da vida o conflito mas no livro mostra que tudo era correto, correto ... também teve erros, é obvio que teve erros para manter a história mas na minissérie eles não eram corretos como mostra no livro.. ao contrário: eles eram mais errados do que contaram nos livros

(Berg) pra mim a história dá uma volta...a história muda muita coisa do que aconteceu realmente porque como ela falou.. nos livros é mais corretinho, mais certinho, mais direitinho.. a família real é mais bonitinha, mais ajeitadinha...entendeu? A história em si ela sempre dá essa volta: ela procura o lado bom, o lado correto pra mostrar..

(Malena) eu assim: se eu não tivesse assistido essa minissérie eu, particularmente, não iria imaginar que a família real era "louca"...

Existe o certo e o errado na História?

(Mateus) Sim porque a história dos outros contada por alguém nunca será contada 100% .. porque é assim: se eu conto a história para ele, ele vai repassar a história pra outro contando.. vai faltar algumas partes.. nunca vai ser igual, vai ser o que foi.. vai mudando a forma.. de geração em geração...a história do Brasil foi passada de geração em geração e com isso vai mudando alguns pontos.. hoje eu acho que a gente ve a minissérie e não sabe do que aconteceu porque foram cortadas algumas partes... ninguém sabe o que realmente aconteceu...

Por que vcs acham que a escola não aborda essa outra parte da história do Brasil, da vida pessoal dos personagens históricos?

(Berg) Por que para os pais não é bonito .. o rei João ele era gordo, esse era isso e aquilo... os pais eles vão se preocupar com o que os professores estão passando pro filho porque que nem ela (Hilvany) falou: a gente estuda pra passar no vestibular, pra passar na prova, pra conseguir atingir etapas da vida que são tipo um questionário.. a gente não estuda prachegar e falar com o professor: cara foi isso que aconteceu, e tal...

(Malena) eu acho que hoje em dia é mais fácil para os pais aderirem a esse tipo de história da minissérie- de forma explicita- porque já não tem mais esse negócio de falar sobre sexo como antigamente... se a história fosse contada como a minissérie, eu acho que iria ser normal para os alunos e os pais não iam ter aquele

jeito de antigamente.

Qual é o interesse em abordar esse outro aspecto da vida?

(Mateus) pra não se tornar tão chato como é hoje em dia.. hoje é chato... é muito chato hoje não há muito interesse em estudar história...

(Berg) se eu me tornar professor, eu vou mostrar a história pelos dois lados.. olha, eu vou procurar o máximo possível mostrar como era a pessoa e como ela era....(como posso dizer??) o que ela trouxe de bom para o nosso país: ela (ele) fez isso, fez aquilo.. mas ele (ela) era assim, era desse jeito aqui...ele saía, ele comia...
D. Pedro era um ser humano...

Vcs se consideram preparados para esse tipo de informação?

(Marcos) sim, mas os nossos pais acham que não estamos preparados...eles pensam que os filhos são totalmente inocentes...(risos geral...)

(Malena) nem todos... acho que tem alguns pais que... que não se importam com esse tipo de coisa...

(Mateus e Marcos) discordando... não tem não..

(Malena) acho que os próprios pais hoje conversam, tem dialogo aberto sobre sexo, sobre assuntos que antes não tinham.. alguns sim, alguns ainda tem esse pensamento de não falar mas outros...

(Berg) acho que sexo na sociedade ainda é um grande tabu... não na proxima geração porque nós aqui estamos aptos... nós podemos conversar... eu, por exemplo, eu conversaria com meu filho sobre sexo tranquilamente agora os meu pais não tem essa liberdade de chegar pra mim e... eu também não gosto de falar sobre sexo com meus pais.. ta entendendo?? (risos...)

(Hilvany) é que já vem da educação mesmo....

(Berg) eu acho que sexo ainda é aquele assunto que...é restrito, uma coisa proibida...e não é bem assim, entendeu?

(Hilvany) só que hoje, como as colegas falaram, os pais não são mais tanto assim eles estão se adaptando... não é aquela coisa aberta mas hoje ta mais aberto,

(Carol) é uma coisa pessoal né...

(Berg) os meus pais sempre falam que no tempo deles, sexo era uma coisa assim..."pelo amor de Deus" (risos) era melhor não falar...hoje em dia já tá mais... porque os pais eu acho que eles sempre procuram dar o melhor pro filho.. mas todo filho acha que o pai é meio...(faz um gesto com as mãos e todos riem...)
"os pais são caretas"...

(Marcos) os pais querem mostrar que são presentes...

(Jaqueline) porque é como vc falou... eles falam com a gente de um jeito totalmente diferente...vc vai falar com seus pais sobre sexo e não vai ser como quando vc fala

com seus amigos.. com os pais é aquela coisa certinha...

(Mateus) os nossos pais vem de uma geração totalmente diferente.. os pais deles não dialogavam sobre isso e aí já com os amigos, na roda de amigos a gente fala...

(Marcos) eu acho que quando tivermos nossos filhos vai ser normal falar com eles...

Vcs acham que a imagem choca mais do que falar ou imagem e linguagem oral são a mesma coisa?

(Jaqueline) a imagem choca mais..

(Mateus) a imagem constrange algumas pessoas...mas mostra mais claro o que aconteceu...

(Hilvany) concordo com eles...

(Renata) também.. a imagem é mais real

(Marcos) concordo com o Mateus..

(Beatriz) a imagem com certeza...

(Malena) a imagem é mais forte...

(Berg) a imagem constrange as pessoas..(aponta para Hilvany) vc falando sobre sexo vc não vai imaginar.. ooohhh...aconteceu desse jeito.. e a imagem não: mostra o sexo na cara assim...(gestos fortes em direção ao rosto) e é como elas falaram (apontando para as meninas).. saíram para dar uma voltinha...(risos)

(Jacqueline) é.. eu ia dar uma voltinha.. dava um tempo...e depois voltava...(risos) tinha que dar uma parada né...(risos)

(Hilvany).. é realmente meio estranho...(risos)

Vcs assistiriam essa minissérie com os pais de vcs? As meninas com os pais e os meninos com as mães?

(Mateus) eu poderia assistir mas com uma certa vergonha... o meu pai é daqueles caras mais...(conservador) já a minha mãe não... a minha mae seria totalmente aberta e assistiria sem.. o meu pai é mais careta...(risos)

(Marcos) a minha mae pedia pra voltar as partes... (Riso geral)

(Hilvany) eu me sentiria um pouco estranha.. se meu pai estivesse ali...rsrssrs acho que é porque eu fico pouco tempo com ele então... a minha mae não, tudo bem eu assisto sem problema...

(Jaqueline) eu acho que assistindo com minha mãe seria uma coisa bem mais aberta mas com meu pai...não.. ele iria dizer.. sai daqui, volta pra outro canal...(risos)

(Carol) eu não.. eu assisti cm toda a minha família incluindo irmãos menores e não me senti constrangida e todo mundo gostou... ninguém ficou constrangido...(risos)

(Berg) eu assisti com meu pai e minha mãe e foi super legal!

E na escola, vcs assistiriam alguma coisa parecida?

Todos: com certeza...

(Hilvany) a escola que eu estudo não passaria porque ela é evangélica né...mas em relação aos professores não teria constrangimento algum....só a escola que eu acho que não ia gostar...

(Mateus) na escola seria mais legal...

(Jaqueline) na escola seria legal.. reunido na turma, fazendo um debate... seria bem mais interessante... e os alunos não iriam se focar na história e sim no sexo.. o sexo é igual a política: cada um tem sua opinião.. e gera uma polemica danada porque cada um tem sua opinião...

(Berg) sexo não se discute...(risos geral e concordância geral)

(marcos) eu acho que se os professores passassem eles não iriam ligar para a história do Brasil... os alunos juntos iriam se focar no sexo

(Jaqueline) eles não iriam se focar na história...

(Renata) eu discordo, eu discordo: eu acho que iria dar certo se eles passassem a minissérie e fossem pausando para comentar sobre a cena.. tem ali, tem a política...teria que ir parando.. teria polemica, tem que ter polemica senão não tem opinião...

(Mateus)... mas na sala sempre tem pessoas do contra...

(Jaqueline) onde vc chegar vc vai encontrar pessoas do contra...

(Hilvany).. vcs olham sempre pra mim...(risos geral...)

7. Vocês falaram muito sobre a bagunça no que o Brasil se transformou com a chegada dos portugueses e ao mesmo tempo disseram que a minissérie não abordou assuntos políticos e sociais. Dá pra explicar melhor?

(Berg) eu acho o seguinte: a minissérie não focou literalmente os assuntos políticos ela deixou de mostrar várias coisas que aconteceram naquela época em relação a política, entendeu? Ela tentou mais abordar a questão cotidiana, as pessoas...

(Renata) ela abordou a vida pessoal dos personagens.. como aconteceu...e não a política, os fatos...

(Carol) eu acho que não ficou uma bagunça.. quando eles chegaram aqui já era uma bagunça...

(Mateus) com certeza...mostra a comédia cotidiana, como é a vida de cada personagem, entendeu? Já nos livros não.. nos livros é mais sério...

O que vcs disseram foi que a política se tornou uma bagunça e ao mesmo tempo, que ela não abordou assuntos políticos e sociais...afinal abordou a política ou não abordou a política?

(Hilvany) a política foi abordada por alto..

(Jaqueline) concordando com a Hilvany... não foi focado em politica...
(Carol) concordo com a Hilvany...
(Berg) o mais importante, o que aconteceu de mais "tchan".. não mostrou...
(Mateus)... apareceu politica mas foi com comédia...

Estou entendendo que vcs conhecem a politica da época e que vcs estão dizendo que não foi abordado na minissérie... conhecem de onde.?

(Beatriz) dos livros...
(Berg) das aulas cotidianas...
(Jaqueline) das explicações dos professores
(Rogério) da escola
(Mateus) da escola, das aulas monótonas...(Riso geral)
(Malena) dos livros, dos professores
(Hilvany)
(Carol)
(Renata) dos professores
(Mateus) eu acho que a minissérie teve cenas explicitas porém nunca fugiu do foco que foi a politica.. eu acho que nunca fugiu do foco: passou cenas de sexo, mas também passou sobre a politica! Nunca fugiu do foco que teve como alvo o descobrimento do Brasil... teve sexo pra não se tornar tão cansativa e ser mais interessante mas nunca fugiu do foco que foi a politica.. é como o Berg falou... tem partes que nunca mostraram mas nunca fugiu do foco que foi a politica
(Marcos) o foco foi politica mas a maioria lembra do sexo...foi o que chamou a atenção...
(Mateus) é isso.. foi o que chamou a atenção...

8. O que parece ser mais real pra vocês: aquilo que está escrito nos livros didáticos ou as imagens da minissérie? Vamos explicar...

(Berg) as imagens com certeza.. as imagens chocam mais dá mais uma visão porque quando vc lê vc tenta formar a sua visão entendeu? Vc tenta ver.. tipo um livro de ação...vc tenta ver ao seu modo.. lá não, a imagem já ta formada.. é real.. vc vai olhar
(Carol) as imagens são reais..
(Malena) imagens
(Marcos) imagens tornam tudo mais real.. parecem ser o mais real...
(Mateus) imagens
(Renata) imagens
(Hilvany) imagens
(Jaqueline) imagens porque quando a gente ta lendo cada um tem sua imaginação e quando vc está vendo ali, ta todo mundo vendo a mesma coisa...
(Rogério) imagens

(Beatriz) imagens

(Berg) no livro didático eles pecam muito em não mostrar mais um pouquinho da realidade da pessoa entendeu? Porque eles passam só informações que a gente tem que saber .. é tipo, é obrigação saber...

9. Se vocês pudessem escolher um objeto para caracterizar a disciplina de história, qual seria e por que?

(Hilvany) Relógio.. naquela época não existia mas o relógio simboliza o tempo e a história não se passa se não tiver um tempo.. tem que ter um tempo delimitado pra gente poder estudar.. eu acho que é isso...

(Beatriz) um navio porque foi tão utilizado nas descobertas... é o que está no livro também...

(Berg) pra mim a disciplina de história está caracterizada pelo papel, no livro...porque para ocorrer história precisou, precisa de um papel e de um pensador pra escrever.. pra mim a disciplina de história está caracterizada no texto escrito ali...no livro

(Rogério) o livro porque está a história do Brasil, fala sobre os acordos políticos... e... os personagens da história...

(Mateus) (eu acho que foram as caravelas.. o que seria do Brasil se não fossem as caravelas: eles não iam achar o Brasil) sobre o livro.. eu acho que poderia mudar esse foco, hoje eu acho que é o livro mas acho que poderia mudar esse foco...

(Marcos) o livro.. porque a matéria de história mostra todas as histórias de uma maneira mais formal e o livro didático, esse da escola.. ele mostra isso... o computador ele mostra as duas histórias o que a minissérie mostra como o que o livro mostra...

(Jaqueline) um mapa cheio de descobertas que está no livro...

(Malena) eu concordo com essa idéia do livro mas pra mim, se fosse um objeto seria o computador , porque através do computador a gente encontra essa história e toda a história tanto a história da minissérie quanto a história dos livros, então pra mim.. eu concordo com esse negócio do livro mas seria o computador

(Carol) também acho que seria o livro...porque senão fosse o livro não tinha esse conhecimento sobre a história.. é através dos livros.. escreveram e está nos livros

(Renata) é o livro.. porque desde que a gente nasceu, a gente ve a história os professores contam através de que? Através do livro para dar aula então pra mim é o livro...

10. Se vcs pudessem transformar a minissérie o quinto dos infernos num objeto, qual objeto seria e por que?

(Beatriz).. eu acho que seria uma calcinha porque foi muito sexo

(Renata). Foi a cama porque a maioria das decisões que eles tomavam eles estavam... na cama.. chegava alguém para pedir a opinião dele.. onde D. Pedro

estava?? na cama...não foi só na cama... (risos geral) tinha o chão também...(risos geral...)

(Rogério).. uma cama... e pelos mesmos motivos da Renata...

(Marcos). Eu acho que é na cama também porque o pessoal... eles faziam em todo lugar, mas a cama aparecia o tempo todo...(risos); uma carta também, pode ser.. porque eles ficavam mandando cartas...

(Malena).. eu acho que seria uma camisinha.. não no sentido de se prevenir até porque não existia naquela época...mas porque a camisinha é um símbolo do sexo, uma coisa que apareceu muito na minissérie

(Jaqueline) a meia liga porque a meia atrai.. é porque ela é atraente, um objeto de fetiche e a minissérie fez isso, atraiu...