

**NOVELA EM SALA DE AULA:
A UTILIZAÇÃO DE "ES CRAVA ISAURA" (1975/1976) EM UMA
PROPOSTA DE AULA-OFICINA**

**SOAP OPERA IN THE CLASSROOM:
THE USE OF "ES CRAVA ISAURA" (1975/1976) IN A MOTION FOR CLASS-
WORKSHOP**

*Henrique Bresciani*¹

RESUMO: Foram realizadas aulas-oficina (BARCA, 2004) considerando uma perspectiva de ensino de História que tem como propósito o desenvolvimento do pensamento histórico em detrimento de modelos que se pautam na transmissão de conteúdos. As aulas foram estruturadas tendo em vista a necessidade de trazer documentos históricos para o contexto de sala de aula. Estabeleceu-se um diálogo com elementos que envolvem o aluno no presente, partindo do pressuposto de que o ensino de história efetiva-se ao possuir uma utilidade prática para a vida (RÜSEN, 2001). Ao desenvolver a temática da escravidão no Brasil, utilizou-se como fonte histórica a novela "Escrava Isaura", transmitida entre 1975 e 1976. A proposta objetivou contrapor as representações construídas sobre a escravidão doméstica em torno da personagem Isaura, com as fontes históricas do período, visando incentivar uma perspectiva crítica em relação às novelas históricas. As aulas também serviram para proporcionar a reflexão em torno de conceitos históricos de segunda ordem (LEE, 2001), tais como o de fonte histórica e anacronismo.

Palavras-chave: Ensino de História. Educação Histórica. Aula-oficina. Escravidão. Novela.

ABSTRACT: "Aulas-oficina" (BARCA, 2004) were carried out based on a perspective of History teaching, which aims at promoting the development of historical thinking, in despite of models that are supported by the idea of knowledge transmission. I tried to establish a dialogue between elements that involve the student in the present, assuming that History teaching is effective when it is meaningful in practical life (RÜSEN, 2001). When I developed the thematic of slavery in Brazil, I opted for using as historical evidence a soap opera called "Escrava Isaura", aired between 1975 and 1976. The proposal focuses on opposing the constructed representations of domestic slavery, mainly regarding the character of Isaura, with the historical evidences, targeting at encouraging a critical analysis of historical soap operas. The classes were also designed to enable the reflection upon second order concepts (LEE, 2001), like historical evidence and anachronism.

Keywords: History teaching. History Education. Aula-oficina. Slavery. Soap opera.

¹ Graduando em História pela Universidade Estadual de Londrina bolsista do PIBID/CAPES

Introdução

O objetivo deste artigo é apresentar os resultados obtidos com a utilização da novela "Escrava Isaura" em uma proposta de aula-oficina. Essa atividade foi desenvolvida pelo PIBID² – História, da Universidade Estadual de Londrina, no mês de Novembro de 2011, no qual houve a realização de uma experiência-piloto, e no mês de Abril de 2012, no qual se desenvolveu a atividade definitiva, com as devidas alterações que pensamos serem pertinentes para uma maior efetividade da proposta. A atividade foi realizada no 7º Ano da Escola Estadual Dr. Gabriel Carneiro Martins, uma das escolas na qual o PIBID atua.

Nesse artigo, enfocaremos a análise na atividade realizada em Abril de 2012, que foi significativamente diferente. No entanto, quando acharmos necessário, estabeleceremos um paralelo com a experiência piloto, a fim de evidenciar os elementos que foram alterados, ou reforçar a eficiência de outros.

Em um primeiro momento debatemos a pertinência de se utilizar novelas em sala de aula, estabelecendo conexões com os conhecimentos tácitos dos alunos e suas expectativas em relação à utilidade destas para uma aula de história. Em seguida, apresentamos como se desenrolou a elaboração e aplicação da aula-oficina, para no momento final, apontar os resultados atingidos

É ainda importante dizer, que optamos por não debater o que seria o modelo de aula-oficina para somente depois justificar como nossa proposta se enquadra neste. Logo em seguida realizamos uma caracterização geral, mas outras proposições da aula-oficina estão "diluídas" em todo o texto, com a finalidade de tornar mais evidente as conexões estabelecidas com essa proposta, a partir da qual se orientou nossa atividade.

Entendemos esse conceito tal como proposto por Isabel Barca e nesse sentido, podemos caracterizá-lo, em primeiro lugar, como um modelo de aula que privilegia a capacidade de construção do conhecimento histórico

² PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é um projeto da CAPES que objetiva promover melhoria na formação de professores.

pelo aluno, em detrimento de outras perspectivas, como os de aula-conferência e aula-colóquio, que enfocam o papel do professor enquanto transmissor do conhecimento pronto e acabado. Diferentemente deles, a aula oficina orienta-se tendo em vista o caráter ativo do aluno, ao passo que o professor deve “assumir-se como investigador social: aprender a interpretar o mundo conceptual dos seus alunos, não para de imediato o classificar em certo/errado, completo/incompleto, mas para que esta sua compreensão o ajude a modificar a conceptualização dos alunos, tal como o construtivismo social propõe” (BARCA, 2004, p 133).

Essa primeira constatação já permite fazer alguns comentários a respeito da proposta que desenvolvemos. De fato, procuramos nos situar na posição de investigador de que fala Barca, e nesse sentido enquadra-se a elaboração de um questionário de conhecimento prévio, que foi aplicado durante os primeiros cinquenta minutos de aula. Como a proposta da aula relacionava-se com a temática da escravidão no Brasil, procuramos formular questões que pudessem sondar os conhecimentos dos alunos acerca desse recorte. Também achamos pertinente investigar a partir do questionário de conhecimento prévio, as ideias dos alunos a respeito dos filmes e novelas que retratam temas históricos.

Como a proposta da aula-oficina objetivou mais especificamente o desenvolver competências relacionadas à interpretação de fontes históricas, neste caso, o desenvolvimento de uma perspectiva crítica em relação às novelas históricas, analisarei de forma mais detalhada as respostas dos alunos referentes a essas questões.

Convidados a responder a pergunta “Você acredita que os filmes e novelas são úteis para estudar história. Por quê?” a grande maioria, com exceção de dois alunos, concordou plenamente em que ambos são úteis ao saber histórico. As justificativas para a resposta afirmativa, na maioria dos casos, tenderam para a assimilação do conteúdo histórico expresso na novela como a própria verdade sobre o passado. Nesse sentido, esses alunos expressaram a ideia de que tais produções dão conta de explicar o passado tal como realmente ocorreu, como evidencia a seguinte resposta: “[Sim] Porque [a novela] serve como um refletor do passado”, ou ainda

“Sim porque eles [novelas e filmes] estão falando sobre o passado”. No entanto, alguns alunos criaram explicações mais complexas e argumentadas para justificar a validade de filmes e novelas para o estudo da história, em detrimento da simples constatação de que eles representam a realidade. Um deles, por exemplo, argumentou que eles são úteis na medida em que possuem “vestígios históricos. Exemplo: alguns textos antigos, fotos e livros que fazem parte da história brasileira” e outro propôs que “esses filmes podem vir de qualquer lugar do mundo e com certeza de pessoas com mais conhecimento histórico que eu”, justificando dessa forma positiva sua utilidade. O interessante dessas respostas é que elas dão justificativas que se aproximam, se comparada às demais, à problemáticas relativas à produção do conhecimento histórico, por mais que estas não sejam exploradas de forma tão complexa em sua argumentação. Os dois alunos que responderam a pergunta com a negação da utilidade, também atingiram em suas respostas, alguma reflexão mais elaborada. O primeiro justificou que “filmes e novelas são só para assistir mesmo, não acho que ajuda”, enquanto o segundo argumentou que: “Só da para aprender se for baseado em fatos reais, não dá para aprender numa história inventada”.

Um ponto significativo que foi evocado por uma grande quantidade de alunos refere-se à linguagem específica dos filmes e novelas. Nesse sentido, eles ressaltaram que através dessas produções é possível enxergar a história, ver como eram as coisas no passado. Isso pode ser observado em respostas como: “Acho que são sim úteis pois quando você lê você só imagina como ele é [o passado] você faz ele na sua cabeça mas já em filmes tem a imagem etc”, ou mesmo “ Eu acredito que sim porquê a gente vê como era a escravidão”. Se por um lado essas respostas também indicam certa associação filme – verdade histórica, por outro é significativo perceber o valor positivo que os estudantes atribuem à linguagem dinâmica do cinema e também das novelas, o que evidencia portanto um campo a ser explorado pelo professor como possibilidade para a elaboração de aulas. Mesmo sem me fundamentar em dados empíricos, creio que de fato esses recursos venham sendo mobilizados de forma mais frequente pelos professores do Ensino Fundamental e Médio nos últimos anos, e a produção

no âmbito acadêmico vem contribuindo ao apontar diversas possibilidades de utilização de distintos filmes, mas também novelas em sala de aula, sendo que este artigo enquadra-se justamente entre um deles. Retornando o interesse dos alunos em relação à linguagem específica desses recursos, são significativas as considerações de um aluno que argumentou que os filmes e novelas são úteis, pois aguçam sua curiosidade, segue sua resposta: “Sim, por que nós aprendemos mais e eu fico mais curiosa com as histórias”. Essa consideração é bastante pertinente para reforçar o entusiasmo dos alunos, sua proximidade em relação aos filmes e novelas, e também para ressaltar a potencialidade de sua utilização em sala de aula.

Nesse sentido, é possível entrecruzar as respostas dos alunos com a citação de um trecho de Henriqueta Alface e Olga Magalhães (ALFACE e MAGALHÃES, 2011, p. 254) inserida em um artigo em que os autores objetivaram debater sobre a possibilidade da utilização de filmes em sala de aula, que sintetiza de forma eficiente o que se vem constando até então:

A utilização de filmes como recurso didático significa que se está a recorrer a um dos mais poderosos meios de comunicação e também utilizando uma linguagem absolutamente actual, mas é preciso estarmos conscientes da complexidade que envolve esta linguagem. (ALFACE e MAGALHÃES, 2011, p. 254)

Nesse sentido, é possível considerar que por se tratar de uma linguagem atual, realmente os filmes, mas também a novela – que se orienta por princípios semelhantes em relação aos filmes, ainda que possua especificidades relativas ao seu gênero – tem uma grande potencialidade em se converter em um instrumento interessante para o ensino de história. Por outro lado, como apontaram os autores acima, é necessário ter em mente que se trata de uma tarefa complexa, e dessa forma seria necessário ser cuidadoso para proporcionar um tratamento adequado em relação a esses recursos. Esse argumento ganha força se levarmos em conta as respostas dos alunos que associaram o conteúdo das novelas e filmes ao próprio conhecimento histórico.

É interessante notar que William Reis Meirelles, historiador que também se interessa pela relação entre o ensino de história e o cinema, faz apontamentos semelhantes em relação ao trecho citado logo acima

Toda vez que ouço falar na exibição de um filme em uma aula de história ocorre-me algumas inquietações sobre o modo como está sendo utilizado pelo professor. O que o professor deve considerar sobre o filme que apresenta aos alunos? Qual o significado desse filme enquanto testemunho histórico e o que acrescentará ao conteúdo de uma aula de história? (MEIRELLES, 2004, p. 77)

Certamente as preocupações manifestadas por esses autores não são infundadas. Nesse sentido, cabe discutir o que seria uma proposta eficiente ao lidar com os filmes, ou no nosso caso, com a novela, que partilha da mesma linguagem cinematográfica. Levando em consideração o debate de Henriqueta Alface e Olga Magalhães, é interessante constatar que estas autoras chamam a atenção para a necessidade da utilização de fontes históricas em conjunto com a reprodução de filmes. Nesse sentido, os documentos devem ser utilizados a fim de tornar os alunos capazes de distinguir conhecimento histórico de ficção (ALFACE e MAGALHÃES, 2011).

No entanto, é necessário dizer que a proposta de utilização de fontes históricas em sala de aula não consiste em uma especificidade concernente à utilização de filmes, mas que pelo contrário, talvez seja um desdobramento dos debates mais atuais na área do ensino de história. É significativo, por exemplo, que Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt, historiadoras que atuam na área da Educação Histórica, tenham escrito um capítulo específico acerca da utilização de fontes históricas em sala de aula, em um livro destinado principalmente a professores e alunos de história dos diferentes níveis de ensino. Na argumentação das autoras, a utilização de documentos na sala de aula já foi alvo de diferentes abordagens, cuja transformação relaciona-se às próprias mudanças ocorridas no campo teórico da história, nas quais se inserem os debates sobre o que seriam fontes históricas e como o historiador deveria proceder em relação a estas. (CAINELLI; SCHMIDT, 2009) Dessa forma, as autoras consideram que a transformação do conceito positivista de documento – entendido enquanto um registro oficial e escrito a partir do qual o historiador, numa atitude

passiva, somente extraía seus conteúdos concebidos como o próprio passado – a partir da renovação historiográfica ocorrida no século XX, provocou desdobramentos no próprio modo como os documentos são utilizados no ensino.

Assim, se anteriormente, as evidências eram utilizadas com o objetivo de confirmar as proposições de uma história que visava construir uma identidade nacional a partir de um cidadão consciente da história da nação – suas origens, marcos e datas importantes, fatos e heróis – as novas concepções suscitaram posturas mais críticas, uma vez que o documento deixou de ser concebido enquanto fragmento do próprio passado, para se tornar um vestígio que deve ser investigado a partir das próprias perguntas feitas pelo historiador. Essa perspectiva também contribuiu para alargar, gradativamente, o conceito de documento, que a partir de então, passou a abarcar outras muitas produções do homem que não se restringem ao âmbito do oficial e do escrito, como por exemplo, as obras de arte, a memória oral, a cultura material, cartas, jornais, processos judiciais, a música, e mais recentemente as próprias produções cinematográficas.

Cainelli e Schmidt apontam da seguinte forma as novas implicações para o ensino de história, trazidas por essa transformação na concepção de fonte histórica:

Uma nova concepção de documento histórico implica, necessariamente, repensar seu uso em sala de aula, já que sua utilização hoje é indispensável como fundamento do método de ensino, principalmente porque permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica. O contato com as fontes históricas facilita a familiarização do aluno com formas de representação das realidades do passado e do presente, habituando-o a associar o conceito histórico à análise que o origina e fortalecendo sua capacidade de raciocínio baseado em uma situação dada. (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p.116)

É interessante notar que a proposta apresentada pelas autoras, em relação ao tratamento das fontes, está inserida em uma perspectiva de ensino de história consonante com o modelo de aula-oficina proposto por

Barca. Nesse sentido, a autora considera que a capacidade de analisar fontes deve ser uma das competências a serem desenvolvidas através das aulas de história:

De acordo com os debates actuais em torno do conhecimento histórico (Fay, Pompa&, Vann, 1998; Rüsen, 1998), ser competente em História passa por uma compreensão contextualizada do passado, **com base na evidência disponível**, e pelo desenvolvimento de uma orientação temporal que se traduza na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado. (BARCA, 2004, p. 134) grifo nosso

Portanto, é justamente levando em conta essas considerações que a aula-oficina foi planejada. Nesse sentido, a utilização da novela "Escrava Isaura", não adquiriu um sentido de mero entretenimento, ou serviu unicamente para a ruptura da rotina das aulas de história, mas pretendeu cumprir certos objetivos, desenvolver certas competências de que fala Barca (2004). Para isso, fundamentando-nos nas discussões de Meirelles (2004), e Alfaced; Magalhães(2011), pensamos ser necessário articular a visualização dos trechos da novela a atividades de análise de fontes históricas, sendo que a própria novela foi também concebida enquanto documento.

Dessa forma, seguindo as orientações de Barca a respeito da construção de uma aula-oficina, tentamos pensá-la como um todo, "imaginar a aula em concreto" (BARCA, 2004, p. 135), ou seja, organizá-la de uma maneira a partir da qual as competências a serem desenvolvidas sejam pensadas previamente, a fim de possibilitar um planejamento mais eficiente do "caminho" a ser percorrido para atingir os objetivos. Cabe nesse momento, portanto, falar justamente do planejamento da aula-oficina para posteriormente apresentar a sua aplicação e enfim concluir com os resultados obtidos, a partir da observação das transformações das ideias dos alunos.

Como já foi dito nas páginas anteriores, essa aula-oficina objetivou principalmente gerar a aprendizagem histórica em torno dos documentos, a fim de desenvolver as competências dos alunos em interpretá-los,

identificar seus discursos, “cruzar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; selecionar as fontes com critérios de objetividade metodológica, para a confirmação ou refutação de hipóteses descritivas e explicativas” (BARCA, 2004, p. 135). Para tal, optamos por utilizar a novela “Escrava Isaura”, em sua versão que foi exibida entre 1975 e 1976.

A escolha da novela orientou-se por certos motivos que cabem ser citados aqui. Em primeiro lugar, compartilhamos da ideia de Jörn Rüsen de que o conhecimento histórico se efetiva ao tornar-se significativo ao aluno, ao possuir uma utilidade prática para a sua vida. Uma vez que na esteira desse pensamento o aprendizado histórico relaciona-se a uma necessidade do homem de orientar-se no tempo, de responder problemas práticos vivenciados no presente (RÜSEN, 1997, p. 44), acreditamos ser interessante trazer para o contexto da sala de aula uma linguagem relativamente atual, a qual os alunos estão familiarizados. Algo que faz parte de sua vivência, capaz de, num primeiro momento, provocar interesse, para depois tornar-se uma ferramenta para fomentar reflexões, e dessa forma atingir os objetivos desejados pela proposta da aula-oficina.

Acreditamos que o apontamento realizado por Barca de que a aula-oficina deve (BARCA, 2004, p 137): “Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença, e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado”, ou ainda, seu apontamento, a partir do diálogo com outros autores, sobre os princípios de aprendizagem em história: “É possível que as crianças compreendam a História de uma forma genuína, com algum grau de elaboração, se as tarefas e os contextos concretos das situações em que foram apresentadas tiverem significado para elas.” (BARCA, 2004, p. 138), o que possui conexões com o pensamento de Rüsen:

O estímulo e a força pulsional do aprendizado histórico encontram-se nas necessidades de orientação de indivíduos agentes e pacientes, necessidades que surgem para tais indivíduos quando de desconcertantes experiências temporais. O aprendizado histórico pode ser posto em andamento,

portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. (RÜSEN, 1997, p. 44)

Dialogando com essas ideias, é possível argumentar que, o questionário de conhecimento prévio, assim como o diálogo ocorrido no contexto de sala de aula, forneceu indícios de que alguns alunos já conheciam a novela "A Escrava Isaura", produção da emissora Record³, feita em 2004, mas que também se baseia no romance de Bernardo Guimarães, que deu origem à produção da Globo, transmitida entre 1975 e 1976⁴, que foi utilizada nessa proposta.

Para além disso, os estudantes mostraram certo entusiasmo quando souberam das atividades que realizariam durante a oficina, o que evidencia sua relação com a linguagem presente em filmes e novelas, sendo que no questionário que responderam no último dia de aula – que será analisado de forma mais aprofundada no final desse artigo – apontaram terem se interessado pela reprodução dos trechos de "Escrava Isaura"..

A efetivação da proposta

A nossa proposta foi pensada para um total de cinco dias. Após termos analisado o questionário de conhecimento prévio, que foi respondido pelos alunos no primeiro dia, na segunda aula objetivamos estabelecer uma reflexão sobre fontes históricas, e sobre a própria natureza do conhecimento histórico, visando justamente construir uma proposta sólida para posteriormente reproduzirmos os trechos da novela. São interessantes as considerações de Barca, que citando a contribuição de diversos autores, aponta alguns princípios da aprendizagem em História que podem ser abarcados em aulas-oficina, pois a partir dessa lógica, a proposta de uma aula mais reflexiva adquire mais pertinência:

³ Record e Globo são duas grandes emissoras brasileiras de televisão aberta.

⁴ É interessante comentar que a produção da TV Globo de 1975/1976 obteve grande sucesso de audiência, e posteriormente foi transmitida em diversos países.

Os conceitos históricos são compreendidos gradualmente, a partir da relação com os conceitos de senso comum que o sujeito experiencia. O contexto cultural e os *media* são fontes de conhecimento que devem ser levadas em conta, como ponto de partida para a aprendizagem histórica. (BARCA, 2004, p. 139)

A abordagem de questões relativas à natureza do conhecimento histórico também é debatida por Schmidt e Cainelli, que referenciando Peter Lee, falam sobre a importância de se trabalhar em sala de aula com os conceitos de segunda ordem, que seriam aqueles conceitos próprios do conhecimento histórico, como por exemplo: fonte histórica, narrativa, temporalidade, contexto:

O trabalho com o pensamento histórico exige que as ideias de segunda ordem sejam levadas em consideração no momento da aprendizagem, como, por exemplo, a questão da hipótese e da narrativa. É preciso solicitar aos alunos que levantem hipóteses sobre os conteúdos elaborem narrativas faladas e escritas sobre as hipóteses levantadas. (CAINELLI; SCHMIDT, 2009, p. 24)

São bastante interessantes também os apontamentos realizados por Juliana de Almeida Freitas. Historiadora que investiga as possibilidades do uso de novelas para o ensino de história, em um artigo, argumenta justamente sobre necessidade de se situar muito bem a reprodução dos trechos da novela, evidenciando a necessidade de se utilizar outras fontes históricas, discussões acadêmicas a fim de que não sejam identificados enquanto verdade sobre o tempo que procura retratar, mas pelo contrário que sejam assistidas por uma perspectiva crítica (FREITAS, 2011, p. 1261)

Para estabelecer essa reflexão, em primeiro lugar procurei me referir aos conhecimentos tácitos dos alunos acerca da escravidão no Brasil. É interessante notar que eles haviam acabado de estudar escravidão romana, sendo que uma parcela significativa da sala argumentou que esta seria semelhante a que ocorreu no Brasil. Dessa forma, a partir dessas ideias foi possível iniciar um debate, em que foram sendo abordados outros conhecimentos apresentados pelos estudantes, com a finalidade de

fomentar a reflexão que pretendíamos gerar. Nesse sentido, essa reflexão iniciou-se a partir de perguntas dessa categoria: “Como nós podemos saber a respeito da escravidão no Brasil?” “A partir do que podemos afirmar que ela se diferencia da escravidão romana?” Essas perguntas, tornaram-se motivadoras para os alunos, uma vez que foi possível constatar certo interesse em responder a essa espécie de desafio. Alguns afirmavam que era possível conhecer a escravidão a partir dos livros didáticos, aos quais, numa posição de mediador, eu lançava outra pergunta: “Alguém escreveu o livro didático, como essa pessoa pôde saber das coisas que escreveu em seu livro?”, “O que nos permite afirmar que a escravidão ocorreu?” “O que nos possibilita conhecer como os escravos viviam, que atividades realizavam, o que comiam?”

Em uma das questões do estudo exploratório foi solicitado que os alunos desenhassem uma possível relação entre um escravo e um senhor. De forma quase unânime, os desenhos retrataram cenas de violência do segundo em relação ao primeiro – algo que pode ser útil para estabelecer outras propostas de aula-oficina, que enfoquem a questão das formas de resistência dos escravos por exemplo. Fazendo referência a esses desenhos, perguntei como seria possível saber, no tempo presente, que os escravos sofriam severos castigos de seus senhores, como os açoites que tantos desenharam? Esse momento foi bastante interessante, justamente por conseguir dialogar diretamente com os conhecimentos prévios dos alunos. Dessa forma, eles estabeleceram uma reflexão consistente, indicando que os objetos usados para agredir os escravos, como a chibata e o tronco, poderiam servir para sabermos que eles apanhavam.

A partir desse momento, incitei os alunos a pensarem em outros exemplos que poderiam ajudar a conhecermos outros aspectos daquele mesmo tempo. Assim, gradualmente, eles foram inferindo que as respostas a essas perguntas deveriam ser buscadas em objetos do passado, e foram fornecendo exemplos de fontes históricas possíveis de serem utilizadas para se conhecer sobre aquele contexto.

Então, lancei um novo desafio ao perguntar se a novela “Escrava Isaura”, produzida entre 1975 e 1976, serviria para se estudar o passado.

Confirmando o que havia sido expressado no questionário, grande parte dos alunos concordou que ela era útil, uma vez seu enredo abordava o período da escravidão. Para dar continuidade, finalmente propus que discutíssemos as diferenças entre história e ficção. Essa proposta havia atingido bons resultados na experiência piloto realizada no mês de Novembro com outra turma, e por isso achei que seria interessante colocá-la em prática novamente.

Os estudantes caracterizaram a ficção como uma produção em que predomina a livre invenção e o não comprometimento com a realidade, ao passo que a história, na opinião deles, estaria relacionada à própria verdade. Nesse momento, achei interessante intervir a partir de certos questionamentos a fim de abordar a maneira pela qual o conhecimento histórico é produzido para não identificá-lo de forma simplista com a realidade.

Para tal, fundamentado na discussão acerca da "lógica histórica" feita por E. P. Thompson, falei aos alunos sobre a maneira que os historiadores manipulam as fontes históricas, as analisam, para então produzir suas hipóteses acerca de algum aspecto do passado, considerando dessa forma, que o conhecimento histórico seria um saber parcial, condicionado em parte pela visão do historiador, seus conceitos e suposições, pelas próprias perguntas que lança às evidências, mas por outro lado um saber que é balizado pelas fontes, sendo que diferentemente das obras de ficção, o historiador não pode inventar o que bem entender, pois tem sempre que considerar os limites impostos pelos documentos. Dessa forma, mesmo tratando-se de um conhecimento lacunar, seletivo e provisório, o conhecimento histórico pauta-se por uma lógica que impede que sejam forjadas interpretações completamente arbitrárias em relação ao passado (THOMPSON, 1981). Nessa mesma discussão, que se estendeu até o fim da aula, foi ainda possível estabelecer a reflexão de que as fontes não guardam o passado em estado puro, mas que a intervenção do historiador é necessária para a construção do conhecimento histórico.

Retomando a discussão da aula anterior, perguntei se "Escrava Isaura" poderia ser considerada história ou ficção. Nesse momento as ideias

dividiram-se, sendo que uma parte da sala havia mudado de opinião, pois argumentou que se trataria de uma ficção, na medida em que é pautada pela invenção, enquanto um número expressivo de alunos ainda sustentava que se trataria de história, ou de ambas as coisas. Nesse momento, foi pertinente fazer uma análise mais aprofundada da novela, inseri-la em sua temporalidade, pensar nas especificidades de sua produção, em suma, interpretá-la enquanto documento com a finalidade de dar continuidade à proposta da aula.

Para isso, tentei motivar os alunos a pensarem sobre os objetivos que visa atingir uma novela, a que público ela se destinava no determinado contexto, quais são as expectativas desse público, e quais são os interesses dos indivíduos responsáveis por sua produção. Nesse momento, apresentei a eles o tema de abertura da novela – que assim como os demais trechos reproduzidos foi conseguido no site: www.youtube.com – no qual há um fundo musical composto pela canção Retirantes de Dorival Caymmi, e a reprodução de diversos desenhos de Jean-Baptiste Debret. Logo em seguida, apresentei uma cena em que Ester, a senhora de Isaura, que a trata como uma filha, pede que a protagonista toque algo no piano, a fim de agradar uma jovem moça que havia sido convidada para o almoço. Então, Isaura executa justamente a melodia de Retirantes, causando uma surpresa à convidada, que se diz conhecedora de música, mas não consegue enquadrar a canção em nenhuma obra dos compositores que já ouviu. Isaura, demonstrando certo constrangimento, explica que a música é uma composição sua, uma expressão de sua angústia decorrente de sua condição de escrava.

Questionados sobre possíveis interferências do presente existentes naquela cena, os alunos não demoraram a reconhecer que a música executada por Isaura era a mesma em relação à cena de abertura. Dessa forma, argumentei que ela havia sido produzida somente no ano de 1947, confirmando que seria impossível tal canção existir no contexto abordado pela trama. Essa situação foi bastante útil pois permitiu constatar que nas novelas não existe uma preocupação central com a história, mas por outro lado, privilegia-se os elementos ficcionais com a finalidade de emocionar,

despertar o interesse, e mesmo agradar os seus espectadores. Procurei fornecer outros exemplos, para sustentar o argumento de que em muitos casos, as invenções ultrapassam o limite do que as fontes permitem dizer, justamente porque os produtores orientam-se por outros interesses. Nesse sentido, analisando “Escrava Isaura” enquanto documento, procurei debater em primeiro lugar, sobre as implicações de seu formato, uma produção vinculada a *mass media*, que deve atender a certas demandas. Esse momento também serviu para debater o conceito de anacronismo, uma vez que a inserção de uma música gravada cem anos depois do enredo abordado pela novela, indicaria justamente uma interferência desmedida do presente em relação ao passado. É interessante notar, que uma aluna foi capaz de explicar oralmente o conceito, logo após a reprodução dos dois trechos da novela.

Em seguida, propus que refletíssemos sobre o personagem de Isaura. Nesse sentido, seria interessante retomar Meirelles, a partir de uma citação de um trecho do mesmo artigo que foi comentado acima, que é bastante pertinente para se pensar sobre os elementos que perpassam as construções dos personagens e relações sociais nos filmes:

Através do filme podemos observar nos seus personagens a distribuição dos papéis sociais e os esquemas culturais que identificam os seus lugares na sociedade. As lutas, reivindicações e desafios presentes no enredo e os diversos grupos envolvidos nessas ações. O modo como aparece representada a organização social, as hierarquias e as relações sociais. Como são percebidos e mostrados pelos cineastas: lugares, fatos, eventos, tipos sociais, relações entre campo e cidade, rico e pobre, centro e periferia, etc. (MEIRELLES, 2004, p. 79)

Nesse sentido, a percepção desses elementos no enredo de “Escrava Isaura” poderia suscitar questões relativas ao próprio momento em que a novela foi produzida. Partindo dessa perspectiva, a maneira como são construídos os personagens, suas relações, como são encenados os acontecimentos, seriam decorrentes das próprias questões dispostas no momento de sua elaboração. A personagem de Isaura é bastante emblemática se considerarmos essas ideias. Isaura, a protagonista da novela, é uma escrava branca, que foi acolhida na Casa Grande, foi educada

da mesma maneira que as jovens da elite, sabia francês e tocava piano. De início, seria possível reconhecer o caráter ficcional da novela, evidenciado pelas atividades realizadas pela escrava, sua educação, e a maneira como é construída sua relação com determinados personagens da trama. No entanto, também é plausível fazer uma reflexão mais profunda, ao questionar se a escolha de uma atriz branca para encenar seu papel, não poderia indicar os preconceitos relativos a não incorporação dos negros nos papéis principais das novelas.

A fim de analisar esse contexto em que "Escrava Isaura" foi produzida, é bastante interessante o documentário de Joel Zito Araújo, intitulado "Negação do Brasil – O negro nas telenovelas brasileiras". A partir do documentário foi possível sustentar a possibilidade de que a escolha de uma atriz branca para atuar no papel de protagonista, talvez indicasse justamente que os preconceitos da época em relação ao negro eram bastante fortes. É interessante notar que a obra literária de Bernardo Guimarães, "A escrava Isaura", no qual a produção de 1976 se baseou, Isaura é caracterizada como uma personagem branca, sendo que a clareza de sua pele é ressaltada como uma de suas virtudes. Isso poderia fornecer argumentos para os produtores da novela, que poderiam alegar que queriam manter a integridade do livro, ainda que tal atitude fosse contraditória, uma vez que as adaptações sempre ocorrem a fim de atender os interesses dos produtores. No entanto, é relevante o comentário de um dos diretores, Herval Rossano, – apresentado pelo referido documentário – no qual ele deixa claro que a escolha da atriz se deu por um simples acaso: em um momento em que as gravações já tinham começado e as filmagens ainda não contavam com uma atriz para fazer o papel principal, por indicação de um amigo, foi assistir uma peça para observar a atriz Lucélia Santos, ao que, de imediato considerou que seria possível convidá-la para o papel de protagonista, sem mesmo a questão da atriz ser branca ou negra, passar pelo seu juízo.

Além disso, se levarmos em conta, que a primeira atriz negra a atuar em uma telenovela da TV Globo foi Taís Araújo, somente no ano de 2004, talvez a hipótese dos preconceitos que atravessavam a produção da novela

se torne mais plausível. Nesse sentido, ainda que sem realizar uma análise mais aprofundada da obra literária, talvez seja possível considerar que existe uma espécie de continuidade entre os preconceitos existentes tanto no romance, escrito em 1875, como na novela transmitida entre 1975 e 1976. Em relação a essa segunda reflexão, os alunos também demonstraram interesse, e participaram apresentando suas opiniões sobre as possibilidades que justificariam o fato de Isaura ser branca através da construção de hipóteses.

Uma vez que até a terceira aula as reflexões haviam sido mobilizadas oralmente, a partir da participação dos alunos, do debate de ideias, achei pertinente que eles desenvolvessem uma atividade por escrito. Aliás, isso se deve a uma falha da experiência piloto, na qual não tive como avaliar a transformação das ideias dos alunos – parte importante do projeto de uma aula-oficina – que objetivei corrigir.

A atividade foi composta de três fontes históricas, que forneciam indícios para o estudo da escravidão doméstica em um tempo coerente com o enredo da novela, e previamente os alunos haviam assistido a três cenas da novela que enfocavam a personagem de Isaura em suas atividades dentro da casa de seus senhores. A proposta da atividade partiu da análise das fontes, os alunos indicassem o que eles achavam ser fictício nos trechos da novela. Dessa forma, a atividade objetivou investigar o conhecimento dos alunos acerca do conceito de fonte histórica, sua capacidade em produzir uma interpretação e relacioná-la com outras fontes, na qual se incluí a própria novela, ao passo que também serviu para desenvolver essas competências: objetivo específico dessa aula-oficina.

No último dia de aula solicitei que os alunos respondessem algumas questões que objetivaram perceber as opiniões dos alunos acerca das aulas, assim como investigar a transformação de seus conhecimentos. A análise dessas duas atividades será feita em seguida, com caráter conclusivo.

Considerações finais.

Em relação à atividade foi possível constatar que os alunos compreenderam o que havia sido pedido, no entanto, em grande parte, não atingiram níveis de interpretação de fontes e de criação de hipóteses tão complexos. No item em que deviam analisar as fontes, tecendo hipóteses sobre a condição de um escravo doméstico, parte considerável dos alunos copiou trechos inteiros das fontes, sem produzir uma narrativa explicativa sobre esses sujeitos históricos. Dado que uma das fontes era um anúncio de venda de escravo publicado em jornal, um dos alunos limitou-se em copiar as atividades citadas no documento: “[o escravo doméstico] costurava, lavava, engomava”, algo que pode ser observado também nessa resposta: “[o escravo doméstico] Cozinha o trivial, lava, engoma, costura, alguns são costureiras, sabe lidar com a colheita.”

Por outro lado, determinados alunos conseguiram estabelecer reflexões mais elaboradas ao propor, por exemplo, “que a vida do escravo doméstico era muito dura porque tinha que fazer muitas coisas”, ou mesmo que sua vida “era difícil, e que os escravos eram vendidos pelos jornais e trabalhavam muito”. Outro aluno estabeleceu a suposição de que os escravos domésticos começavam a trabalhar a partir dos 18, ou 19 anos, hipótese que foi embasada na citação da idade de uma escrava anunciada para a venda em um dos documentos. Ainda que tal suposição não se sustente é significativo levar em conta a reflexão elaborada pelo estudante.

No item em que os alunos deveriam apontar os elementos que considerassem fictícios nos trechos da novela, justificando suas respostas a partir da comparação com as demais fontes históricas fornecidas na atividade, também houve uma compreensão da proposta pela sala, ainda que, a exemplo do primeiro item, os alunos não tenham construído narrativas tão desenvolvidas. A grande maioria dos alunos conseguiu apontar diversos elementos fictícios referentes às cenas de “Escrava Isaura”, tal como: “Não existia escravos brancos, nem os escravos eram tratados daquele jeito, como filhos”. Já outro aluno, para além dessa última constatação, reconheceu também as atividades realizadas por Isaura como fictícias; “Fala francês, toca piano, a cor da pele, a música, ser tratada como filha, cozinha receitas francesas”. Por outro lado, essas respostas não

estabeleceram conexões com as outras fontes históricas, o que seria pertinente para a formulação de explicações mais elaboradas.

Mas ainda assim, houve alguns casos em que isso aconteceu, como por exemplo: “Nenhuma das 3 fontes históricas fala que vende escravo que toca piano, e na novela têm a escrava que toca piano” Mesmo que essa resposta não tenha atingido um nível explicativo tão desenvolvido, já é significativo o aluno ter utilizado os documentos como referência para solucionar a questão . Outra aluna argumentou que “[são elementos fictícios] Ela tocar piano e ser tratada como filha, pelo que sei os escravos eram tratados como um objeto”. É provável supor, que ao dizer “pelo que sei”, a aluna esteja referindo-se ao conhecimento obtido através da análise das fontes, a partir da qual ela pode relacionar a sua interpretação sobre a maneira que os escravos eram tratados – “como objetos” – e a forma como a novela caracteriza a personagem Isaura, o que evidencia uma análise mais desenvolvida em relação às demais.

A partir do questionário aplicado no último dia foi possível perceber de forma mais evidente a transformação dos conhecimentos dos alunos. Solicitados para que respondessem a mesma pergunta acerca da utilidade dos filmes e novelas para se estudar a história, as respostas foram bem diferentes em relação ao primeiro momento. Foram minoria os alunos que ainda insistiram em identificar a novela como a própria verdade a respeito do passado. Em contraposição, alguns alunos consideraram que as novelas não serviriam para se estudar a história porque “a novela é uma ficção”, uma vez que para um deles Isaura não é tratada da mesma forma que os escravos eram tratados na escravidão. No entanto, essa resposta evidencia uma posição que a aula-oficina não pretendeu gerar: a negação da utilidade das novelas para a aprendizagem da história. Nossa posição, contrária a essa, foi justamente a de levantar a possibilidade de se utilizar as novelas, mas desde que ela seja concebida também como uma fonte histórica e analisada por uma perspectiva crítica.

Nesse sentido, foi bastante significativo constatar que a maioria das respostas dos alunos pautou-se por uma espécie de visão equilibrada sobre a utilidade da novela para o estudo da história, em que eles apontaram os

cuidados que se deve ter ao assistir filmes ou novelas: "Mais ou menos. Porque temos que tomar cuidado com os anacronismos e ficções se não podemos entender a história de outro jeito, ou, embaralhar o passado, de modo em que os anacronismos tomem conta. Por exemplo: Uma novela ou filme que se trata da escravidão (como *Escrava Isaura*) temos que ter cuidado, com o papel dos escravos (roupas, trabalho, ligação entre os senhores." Uma outra aluna respondeu de maneira bastante interessante, estabelecendo uma analogia com o filme *Titanic*: "São úteis, porque alguns filmes como o *Titanic* conta o que provavelmente aconteceu com o navio. Bom, eu sei que o jeito que o filme mostra como o navio afundou é verdade, mas a história de amor que o filme conta pode não ter acontecido (é bem provável que não aconteceu)" Essas duas respostas são pertinentes, pois evidenciam o desenvolvimento das competências, relacionadas à capacidade de interpretação de fontes, pelos alunos, algo que a proposta da aula-oficina estabeleceu como um objetivo. A primeira resposta também indica a utilização de conceitos relativos às especificidades do conhecimento histórico.

A partir do questionário também tentamos perceber o que os alunos entendiam por fonte histórica. Nessa pergunta, a grande maioria classificou o conceito de evidência como vestígios do passado e soube fornecer exemplos de possíveis fontes para o estudo do período da escravidão. No entanto, um único aluno relacionou o conceito de fonte com a produção do conhecimento histórico: "São fontes do passado que podem ser usadas por um historiador. Livros, roupas, certidão de nascimento, carteira de identidade, testamento, etc".

Por último, é significativo considerar as opiniões dos alunos a respeito da aula. Para tal, pedimos para apontassem o que gostaram e o que não gostaram e também para que explicitassem o que acharam de diferente na aula-oficina. A grande maioria disse ter gostado das aulas, justificando de diferentes formas, ao mesmo passo em que também citaram distintos elementos que julgaram como incomuns durante a aula-oficina. Um número relevante de alunos enfatizou que gostou da proposta devido à reprodução da novela, mas também pelo fato de termos estudado e analisado "*Escrava*

Isaura', o que sustenta as considerações feitas durante esse artigo acerca da pertinência de sua utilização na sala de aula: "Bom curti tudo, principalmente a ideia de levantar questões sobre uma novela. Achei massa"; "Eu gostei de tudo, eu achei diferente agente ver uma novela para estudar novela". Para outros alunos, o que chamou mais atenção durante a oficina foi o aprendizado mobilizado em torno dos conceitos de segunda ordem, e outras questões que se relacionam à "natureza" do conhecimento histórico: "Eu aprendi mais sobre a história, ficção, anacronismo, verdade sobre o passado, mentira."; "Eu gostei porque ele trouxe um outro jeito da gente estudar anacronismos e ficções"; "Gostei de tudo, porque eu não sabia de muitas coisas por exemplo: anacronismo, e que a novela "Escrava Isaura" tinha mais ficção do que história" A forma da oficina, a maneira de abordagem realizada, o estabelecimento de um diálogo durante as aulas, também foi outro aspecto bastante evidenciado como algo incomum, considerado como fator positivo pelos alunos: "Achei muito legal o jeito que ele dá aula, é uma maneira interessante da gente aprender história, eu gostei muito"; "Gostei: Da troca de professor, do data show e do modo como não pedem pra gente escrever o tempo todo." Ainda assim, é necessário registrar que três alunos apontaram elementos negativos acerca da forma da aula-oficina. Um deles argumentou que gostou da proposta, porém achou as aulas um pouco enroladas. Outro comentou que não gostou de ter que interferir durante as aulas, enquanto um terceiro registrou que a reprodução da novela não o agradou, pois não se interessa pelo gênero.

A partir das respostas dos alunos é possível realizar algumas considerações finais. É interessante notar que a proposta de aula-oficina, elaborada por Isabel Barca, atingiu resultados significativos, tendo em vista as transformações ocorridas no nível do pensamento histórico dos alunos. Também é plausível argumentar que algumas hipóteses norteadoras da aula-oficina se sustentaram durante o a nossa experiência com novelas, sendo pertinentes citá-las neste momento:

Levantar e trabalhar e forma diferenciada as ideias iniciais que os alunos manifestam tacitamente, tendo em atenção que estas ideias prévias podem ser mais vagas ou mais precisas, mais alternativas à ciência ou mais consentâneas com esta. Propor questões orientadoras problematizadoras, que constituam um desafio cognitivo adequado aos alunos em presença, e não apenas um simples percorrer de conteúdos sem significado para os jovens. Desenhar tarefas adequadas ao desenvolvimento das competências em foco, que ultrapassem uma interpretação linear das fontes ou a compreensão simplista de qualquer versão histórica sobre o passado. Integrar as tarefas em situações diversificadas, não esquecendo a potencialidade de os alunos trabalharem em pares, ou individualmente, oralmente e por escrito. Avaliar qualitativamente, em termos de progressão de aprendizagem, o nível conceptual dos alunos, em vários momentos da(s) aula(s). (BARCA, 2004, p. 136-137)

Por último, a partir da experiência dessa aula-oficina, que utilizou “Escrava Isaura” como fonte histórica, seria relevante considerar a potencialidade concernente a utilização de outras novelas no ensino de histórias. Devido à grande quantidade e variedade de telenovelas, fica a cargo da imaginação do professor a elaboração de propostas que podem se tornar motivadoras para os alunos, e dessa forma promover o desenvolvimento do pensamento histórico.

Referências Bibliográficas

ALFACE, H.; MAGALHÃES, O. O cinema como recurso pedagógico na aula de História In: CAINELLI, M; SCHMIDT, M.(Org.). *Educação Histórica: teoria e pesquisa*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011. p. 249-267.

BARCA, I. Aula oficina: do projecto à avaliação. In: BARCA, I. (Org.). Para uma Educação Histórica de Qualidade. *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEEd, Universidade do Minho.

CAINELLI, M; SCHMIDT, M. A. *Ensinar História*. 2 ed. São Paulo: Scipione, 2009.

FREITAS, J. A. de. Novelas de época e o ensino de História: “Sinhá Moça” (2006) e suas representações acerca do processo de abolição Brasileiro. Anais do I Seminário Internacional História do Tempo Presente, Florianópolis, 2011. Disponível em *Anais...* <
<http://www.eventos.faed.udesc.br/index.php/tempopresente/tempopresente/paper/viewFile/205/102>

MEIRELLES, W. R. O cinema na história: o uso do filme como recurso didático no ensino de história. *História e Ensino*, Londrina, v. 10, p. 77-88, 2004.

RÜSEN, J. Historisches Lernen. In: BERGMAM, K. *et al* (Eds.). *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. 5 ed. Seelze/Velber: Kallmeyer, 1997. p. 261-265. Trad. Johnny R. Rosa. Revisão da tradução por Estevão de Rezende Martins. (texto não publicado 2011)

THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria: ou um planetário de erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.