

**PROCESSOS DE METACOGNIÇÃO E DE SIGNIFICAÇÃO  
HISTÓRICA:  
OS TRÊS AUDIOVISUAIS PRODUZIDOS POR ESTUDANTES DE  
PRIMEIRO ANO DE ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA  
UFSC**

**PROCESSES OF METACOGNITION AND HISTORICAL SIGNIFICATION: THREE  
VIDEOS PRODUCED BY HIGH SCHOOL FIRST YEAR STUDENTS FROM UFSC'S  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO**

*Alexandre Pedro de Medeiros<sup>1</sup>*

---

**RESUMO:** Este artigo apresenta resultados da aplicação de um Projeto de Ensino e Pesquisa desenvolvido no primeiro semestre de 2012 na disciplina Estágio Curricular Supervisionado II do Curso de Bacharelado e Licenciatura em História, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e aplicado no segundo semestre do mesmo ano durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado III, em uma turma de Primeiro Ano de Ensino Médio do Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Nesta via, analisa-se aqui três audiovisuais – intitulados “É tempo de recordar”, “Existem mais Joanas d’Arcs e Marias Bonitas do que sonha nossa vã filosofia” e “MMA em História” –, produzidos por dez estudantes, os quais são compreendidos enquanto processos de metacognição, pois incitam os estudantes a pensarem sobre como aprenderam, e de significação histórica a partir da produção de um vídeo, que inclui desde a pesquisa iconográfica e sonora até a montagem, construindo assim um discurso audiovisual marcado por sentido histórico. Sendo assim, com a produção audiovisual, estimulou-se nos estudantes o exercício de investigação histórica a partir da problematização das diversas evidências coletadas em diferentes documentos visuais, sonoros e de cultura letrada, que, ao final do processo, resultou em alguns questionamentos sobre discursos historiográficos correntes.

**Palavras-chave:** Ensino de História. Educação Histórica. Metacognição. Audiovisuais produzidos por estudantes. Estágio Supervisionado.

---

<sup>1</sup> Acadêmico de História da Universidade do Estado de Santa Catarina.

---

**ABSTRACT:** This paper presents results of the application of a Project of Teaching and Research developed in 2012's first semester in Supervised Internship II in Santa Catarina State University's undergraduate program in History, and applied in the second semester during Supervised Internship III in a classroom of high school first year students, at Federal University of Santa Catarina's Colégio de Aplicação. In this way, three vídeos are analyzed – which are entitled “É tempo de recordar”, “Existem mais Joanas d’Arcs e Marias Bonitas do que sonha nossa vã filosofia” and “MMA em História” –, produced by ten students, which are understood as processes of metacognition, because they incite the students to think about how they learned, and of historical signification from the production of a video, that includes from the iconographic and sound research to the montage, thus building an audiovisual speech marked by historical sense. Therefore, with the audiovisual production, the exercise of historical investigation was stimulated in the students by the problematization of diverse evidences collected in different documents: visuals, sonorous and of literate culture, which at the end of the process, resulted in some questionings about common historiographical discourses.

**Keywords:** Teaching of History. Historical Education. Metacognition. Videos produced by students. Supervised Internship.

## Introdução

Neste processo histórico que vivemos hoje, chamados por alguns de pós-modernidade (por exemplo, o sociólogo polonês Zygmunt Bauman), por outros de hipermodernidade (termo cunhado pelo filósofo francês Gilles Lipovetsky) ou ainda de modernidade tardia (o filósofo alemão Jürgen Habermas), já não *mais* podemos ignorar a influência das imagens, e principalmente das imagens em movimento combinadas a sons, na construção de nossos modos de sentir, narrar e viver o mundo. Por isso, atualmente se torna mister (re)pensarmos a história e o ensino de história integrados ao presente vivenciado por muitos de nós e nossos estudantes.

Deste modo, no desenvolvimento da disciplina Estágio Curricular Supervisionado II, durante a última semana de março e os meses de abril e maio de 2012, eu e meus colegas de grupos Antonio Shigueo Nakazima Junior e Mariana Heck Silva observamos que a turma contava no momento da aplicação do questionário com 22 estudantes tendo em média 15 anos de idade e que esses são participantes de uma cultura audiovisual, o que pode ser detectado a partir das respostas a perguntas como: "9. Você assiste TV?", assinalada por 21 estudantes como "a) Sim"; "15. O que você mais gosta de fazer/acessar na internet?", com 20 sinalizações de preferência por "b) Baixar vídeos, ouvir música"; e ainda "22. Quais os materiais/recursos usados pelo seu professor e que você acha que aprende melhor?", sendo que "a) Uso de filmes" foi marcada por 21 estudantes em detrimento de outras opções como fotografias, aula expositiva, músicas e livro didático.

O que precisamente essas informações relatam? Elas nos evidenciam mais as projeções de futuro dos estudantes do Primeiro Ano B do que necessariamente o que eles vivenciaram durante a vida escolar. As respostas a questões como a 22 (citada acima) e a "23. Marque por ordem de importância os lugares que você mais aprende sobre a História?", à qual 8 estudantes se referiram em primeiro lugar aos filmes, indicam *também* os desejos didáticos de

estudantes que sabem como funciona o estágio docente, pois muitos estudam no Colégio de Aplicação desde as séries iniciais e vêm acompanhando desde então o desenvolvimento de atividades propostas por estagiários de diversos cursos de Licenciatura, tanto da UFSC quanto da UDESC.

Assim, por desejo didático compreendo a tensão de forças entre estudantes e estagiários, sendo que os últimos não estão sozinhos nessa empreitada se considerarmos a atuação do/a professor/a orientador/a e do/a professor/a supervisor/a, as quais foram desempenhadas em nosso caso, respectivamente, pela Profa. Dra. Luciana Rossato e pela Profa. Msc. Karen Christine Rechia. Isto é, penso que ao se darem conta de seu poder de influência no desenvolvimento das atividades do estágio, os estudantes optam por aquilo que mais gostariam de aprender e indicam como gostariam de aprender. Com isso, não defendo que os estudantes desempenhem um papel absolutamente manipulador e encaminham *como* será o estágio, pois há sempre o/a/s professor/a/s que vai/ão cotejar – e é importante que coteje –, as preferências discentes com as possibilidades docentes, bem como, nem sempre o processo de escolha se efetiva de modo consciente.

Como já mencionado, a experiência de observação em Estágio II foi de extrema importância para a fabricação do Projeto de Ensino e Pesquisa, pois naquele momento conhecemos os estudantes do Primeiro Ano B como eles se apresentaram a nós que éramos, naquele momento, eu, Antonio e Mariana. Ao longo desse período também foram aplicadas duas aulas oficinas baseadas na teoria de Isabel Barca (2004) de *Aula Oficina*, nas quais estudamos possibilidades de investigação dos estudantes sobre documentos de cultura visual (trechos de vídeos, pinturas, fotografias, propagandas) e documentos de cultura escrita (excertos de livros e de periódicos), a partir das temáticas “Imagens produzidas nas Expedições Artísticas e Científicas na América Portuguesa e no Brasil Imperial no início do século XIX” e “Rupturas e Permanências nas representações sobre o Brasil e os símbolos inventados no processo brasileiro de emancipação política”.

Portanto, foi ali que nos demos conta dos progressos e das dificuldades de grande parte dos estudantes em analisar documentos, principalmente os de

cultura visual, bem como, de um melhor rendimento na via do processo de ensino-aprendizagem quando eram desenvolvidas atividades em grupo. De todas essas introdutórias considerações nasceu o projeto de Ensino e Pesquisa a ser desenvolvido desde agosto deste ano, porém, com a greve ocorrida nas universidades federais, o que afetou o funcionamento do Colégio de Aplicação por ele estar vinculado ao Centro de Ciências da Educação da UFSC, sua aplicação só pôde ser iniciada em 6 de setembro e se prolongou até 8 de novembro ao longo de nove semanas letivas.

### **1. Do projeto de ensino e pesquisa e sua aplicabilidade**

Um dos eixos centrais do Projeto de Ensino e Pesquisa a ser aplicado em Estágio Curricular Supervisionado III consistia na proposta de elaboração de documentos por parte dos estudantes. Essa ideia se baseou no pensamento de que os estudantes poderiam desenvolver as suas narrativas sobre as mesmas temáticas trabalhadas em sala de aula: missão civilizatória e escravidão; Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), História e Ensino de História do Brasil; diversidade de documentos e explicações da Guerra do Paraguai; e Desterro no período do Império governado por D. Pedro II. Isto é, avaliar e investigar como eles expressam “sua interpretação e compreensão das experiências humanas ao longo do tempo com inteligência e sensibilidade, utilizando a diversidade dos meios de comunicação atualmente disponíveis” (BARCA, 2004, p. 134), assim como, o exercício da metacognição, o qual, segundo Lindamir Fernandes (s. d., p. 6), objetiva fazer os estudantes pensarem sobre como aprenderam, o que mais gostaram de aprender historicamente e o que faltou a partir da produção de blog, jornal impresso ou vídeo.

Sobremaneira, o projeto foi escrito em uníssono com a tendência dominante entre os professores-pesquisadores em Ensino de História na UDESC, pois estava embasado na perspectiva da Educação Histórica e tencionou desenvolver estratégias para um ensino de História significativo, isto é, no sentido adotado por Peter Lee (2003) de “progressão das ideias [como possibilidade da] transição de ideias menos poderosas para ideias mais poderosas” (p. 15). Deste modo,

aplicou-se um projeto que visava estabelecer um plano para nós que somos, de acordo com Isabel Barca (2001, p. 13),

os investigadores [...] [que] encetaram a tarefa sistemática de estudar os princípios e estratégias da aprendizagem em História, de crianças, jovens e adultos. Como pressuposto teórico, partem da natureza do conhecimento histórico e, como pressuposto metodológico, empreendem a análise de ideias que os sujeitos manifestam *em e acerca da* História. (grifo da autora).

Sendo assim, no primeiro dia do estágio foi apresentado o projeto aos estudantes do Primeiro Ano B, tal proposta citada logo acima e devidas explicações de como ocorreria o processo de avaliação. Disso, oito grupos foram formados entre as vinte e quatro pessoas distribuídos da seguinte forma: três conjuntos produziram blogs, três vídeos e dois jornais impressos. Então, contando com a entrada do colega Filipe Gattino Nogueira no grupo, cada estagiário se dispôs a orientar dois grupos de acordo com suas identificações de linguagem e, deste modo, fiquei responsável de orientar dois grupos que produziram vídeo, pois já possuo certa experiência em produção audiovisual e na análise de audiovisuais, principalmente aqueles voltados para temas históricos. Enfim, terceiro grupo de vídeo ficou sob orientação de Filipe.

Tão logo os grupos foram montados, eles receberam um texto com orientações intitulado "Roteiro para produção e avaliação de vídeo", contendo uma breve definição de vídeo, sugestões para produção a partir de temáticas históricas e os critérios de avaliação do roteiro, da pesquisa, do produto e de um texto relatando a experiência do trabalho. Neste sentido, a primeira tarefa dos três grupos de vídeo seria elaborar um roteiro, e para isso eu e Filipe entregamos uma fotocópia de um texto do fotógrafo, cineasta e especialista digital Tom Ang (2007, p. 102-103), no qual ele oferece alguns caminhos para a produção de um roteiro, bem como, um esquema de como elaborar um roteiro simples. A intenção disso era fazer com que os estudantes se preocupassem com a tarefa de, desde cedo, esboçar um guia que encaminhasse a pesquisa iconográfica e sonora de acordo com a proposta de vídeo do grupo.

De certo modo, o que eu posso adiantar é que os dois grupos que orientei talvez não tenham compreendido a importância do roteiro para a produção

audiovisual, porque um não entregou e o outro entregou um guia para apenas uma porção do vídeo referente à temática do IHGB, História e Ensino de História do Brasil e mesmo assim não apresentavam indicações de uma pesquisa de imagens e sons a serem utilizados de maneira historicamente consciente, pois apenas indicavam que fariam da história do Instituto e de seus personagens, assim como, da forma como o vídeo seria apresentado, isto é, de modo convencional com imagens (não especificando o suporte), textos e uma música usada como trilha sonora, o que, como percebi nas orientações quinzenais e ao assistir ao vídeo, foi em certa medida utilizado com algumas alterações. Já o grupo orientado por Filipe, por possuir uma prévia experiência, segundo relato da experiência de produção do vídeo da integrante N. G., com produção audiovisual, entregou um roteiro constando o título do vídeo "É tempo de recordar", o formato como jornal, no qual quatro blocos do programa irão abranger as quatro temáticas desenvolvidas ao longo do estágio, apresentando para os blocos IHGB, Civilização e Escravidão as falas que constarão no audiovisual como entrevistas, porém, não deixando de indicar que para os temas Guerra do Paraguai Desterro serão usadas imagens e narração, sendo que o primeiro será sobre o pintor Cândido Lopez e no segundo apresentarão dois pontos visitados na saída de campo com o Projeto Santa Afro Catarina e textos explicativos sobre eles, além disso, há uma divisão de tarefas como atuação no vídeo e ainda as referências a serem utilizadas. A ideia do formato telejornalístico foi utilizada pelo grupo.

Enfim, foi projetado um modo de os estudantes produzirem seus vídeos e se sentirem seguros enquanto a isso, porque como videoasta – esse termo pode ser estranho, mas designa aquele/a que produz vídeo –, e analista audiovisual sei como é árdua a tarefa. Uma empreitada encarada por mim como um processo que envolve a integração dos membros da equipe nas atividades de escrita de roteiro, pesquisa iconográfica, isto é, pesquisa de documentos de cultura visual e sonora a serem utilizados no vídeo, o porquê da escolha de uma imagem e/ou de um som e não de outra/o, e a interpretação desses a partir dos exercícios de narração e/ou legenda e montagem que conferem sentido ao audiovisual. De certo modo, objetiva-se o desenvolvimento das competências de interpretação de diversos vestígios do passado com múltiplas perspectivas,

compreensão contextualizada das situações humanas em diversos tempos e espaços, bem como, comunicação das interpretações formuladas em formato audiovisual (BARCA, 2004, p. 134). Assim como, instiga-se o processo de auto avaliação dos alunos a fim de pensarem sobre os materiais que produzem e sobre como eles poderiam ser utilizados futuramente como fontes históricas.

## **2. Da linguagem videográfica e sua manipulação a partir de temas históricos**

A partir daqui defendo que é preciso concordarmos com o professor Marcos Silva (2009, p. 147) quando diz que o ensino de história é como uma face da história como conhecimento, assim como, os filmes a são em suas duas mais conhecidas dimensões: como documentos e problematizações do passado. Logo, é preciso recuperarmos ensino e filmes como intrafaces legítimas de apresentação da história enquanto um corpo de conhecimento sempre em movimento de análise, problematização e atualização de acordo com o curso do tempo.

Sendo assim, os três audiovisuais apresentados como “Existem mais Joanas d’Arcs e Marias Bonitas do que sonha nossa vã filosofia” e “MMA em História!” – orientados por mim –, e “É tempo de recordar” – orientado por Filipe –, configuram possibilidades de produção audiovisual pelos estudantes do Primeiro Ano B do Colégio de Aplicação da UFSC enquanto exercícios de significação do passado e de metacognição referentes às temáticas trabalhadas em sala de aula.

Como já foi mencionado acima, a produção dos três vídeos contou com orientações quinzenais em sala de aula, além das possibilidade de contato por e-mail e nas aulas de terça e quinta-feira, que se estenderam por dois meses, as quais foram bem aproveitadas pelos grupos que produziram os vídeos “MMA em História!” e “É tempo de recordar”, e infelizmente quase não aproveitado pelo grupo que produziu “Existem mais Joanas d’Arcs e Marias Bonitas do que sonha nossa vã filosofia”. Por bom aproveitamento entendo o uso do momento de orientação para expor dúvidas e ideias, exibir o que vinha produzindo e conversar com o orientador a fim de progredir na produção do vídeo. Assim,

mesmo que possamos dizer que com bom ou mau aproveitamento da orientação os três grupos produziram seus vídeos, ainda insisto que a troca de ideias entre orientador e estudantes é fundamental no processo, o que pode impedir que alguns erros de ordem técnica ocorram como a utilização de fonte na cor preta sobre imagem na posição retrato e fundo preto, a qual impossibilita a leitura completa de um texto sobre Elisa Lynch no vídeo "Existem mais Joanás d'Arcs e Marias Bonitas do que sonha nossa vã filosofia".

Por outra via, conhecendo o estereótipo de que a História é estudo do passado e memorização de nomes e datas, Jörn Rüsen (2010, p. 44) propõe que a História deve deixar de ser aprendida como uma simples assimilação de amontoados de conhecimentos – sintoma conhecido por nós como a memorização de datas, fatos e personagens –, porque necessita "surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados". Isto é, e todo o pensamento de Rüsen está estruturado nesta questão, o ensino e o aprendizado em História se valida em sua colaboração na vida prática de homens e mulheres. Daí a necessidade de formarmos historicamente os estudantes, compreendendo formação como "o conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário" (RÜSEN, 2007, p. 95).

Dito de outro modo, Rüsen (2007) projeta a progressão dos conhecimentos acumulados da experiência com o tempo que todos nós temos, ou seja, a consciência histórica, enfatizando o desenvolvimento do pensamento histórico como abordagem do ensino de História que deve ocorrer por meio de três competências: experiência, habilidade de olhar o passado diferenciando-o do presente; interpretação, capacidade de organizar o saber histórico conscientemente refletido e argumentativamente utilizáveis; e orientação, competência de interpretação do passado para orientação no futuro. Nesta via, torna-se mister argumentar que não pensamos o aprendizado em História como etapas a serem seguidas um após as outras, mas sim, como um processo de eficácia da formação histórica que,

diz respeito a um conjunto de competências para orientar historicamente a vida prática, que pode ser descrito como a “competência narrativa” da consciência histórica. Ela é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas. Essa competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado. Formação baseia-se no aprendizado e é, simultaneamente, um modo do próprio aprendizado. (RÚSEN, 2007. p. 103-104).

Assim, o exercício de metacognição foi formulado no sentido de reconhecer que “a investigação histórica deve estar no centro do currículo de História e ser reconhecida como um empreendimento sério nas aulas de História” (ASHBY, 2006, p. 153) e, concomitantemente a isso, é necessário nos interrogarmos sobre o conceito de evidência dos alunos, pois investigar não significa transcrever o que as “autoridades” dizem sobre um evento, mas sim, interpretá-lo a partir do exercício interpretativo das evidências que são respostas as nossas perguntas às fontes.

Deste modo, também orientei os estudantes para que eles problematisassem os documentos e compreendessem que o conhecimento histórico não é estático, pois está sempre em um movimento causado por novas leituras de novos historiadores que estão pautados em novas formas de abordar suas questões. Um mesmo documento pode ser perguntado de maneiras diversas e diversos documentos podem ser perguntados de uma mesma forma. A questão que *ainda* pode ser um obstáculo aos estudantes do Primeiro Ano B que produziram vídeos é como perguntar, ou ainda, o que fazer com as respostas obtidas. Sobre isso nos fala Isabel Barca (2001, p. 39) que,

A relação histórica entre factos pode ser enriquecida se se trabalhar com mais de uma perspectiva. A História dá respostas provisórias porque pode haver pontos de vista diferentes, utilizando as mesmas fontes, e porque vamos descobrindo novas relações sobre o passado, novas perspectivas. Esta é uma característica fascinante da produção histórica, que devemos passar aos alunos sem cair no relativismo de considerar que todas as respostas sobre o passado têm a mesma validade.

Ou seja, a necessidade de conceber a tarefa da História em lidar com fragmentos que emergem de um passado que não pode ser absolutamente compreendido, isto é, em sua totalidade. Para ensinar e aprender História é preciso acreditar que a interpretação que criamos é o nosso modo de encarar aquelas situações humanas no tempo e no espaço específico ao que investigamos. Nossas interpretações estão pautadas em fontes e em outras interpretações que também estão pautadas em fontes, as quais constituem representações que, segundo o historiador francês Roger Chartier (2002, p. 17), são modos de conceber uma realidade que não está dada *a priori*, são construídas a partir de diversos lugares, por diversas pessoas em diversos tempos que se confrontam até hoje e estão diretamente relacionadas aos processos de subjetivação, construção de narrativas de si e dos outros, bem como, da formação das identidades. E aqui voltamos à “matriz disciplinar” de Jörn Rüsen que conecta a disciplina da História à vida prática cotidiana, ponto essencial para compreendermos o conceito de literacia histórica de Peter Lee (2006) como sendo a competência de cada indivíduo de processar, organizar e se apropriar do saber histórico para a vida. De certo modo, o que os professores desta bela disciplina devem deixar claro aos seus estudantes é que a História é uma ciência interpretativa ou como disse Marc Bloch (2001, p. 55): “Ciência dos homens [e mulheres] [...] no tempo.”.

Contudo, ao assistir aos três vídeos, é possível notarmos como os estudantes ainda caem na reprodução de certos lugares-comuns históricos e estereótipos criados ao longo dos tempos e que chegam até nós no presente, essas imagens impressas (BURKE, 2004, p. 155) que transitam em seus saberes históricos e representam modos de perceber as situações humanas no espaço e no tempo, repercutindo não só nas interpretações sobre o passado, mas também, no presente.

Portanto, é facilmente detectável a utilização de informações coletadas principalmente em *sites* da internet, em livros didáticos e/ou específicos de História sem explicitar um confronto entre evidências, o que era um dos principais objetivos quando se pediu para os estudantes utilizarem pelo menos três vestígios do passado na elaboração de cada temática no vídeo. Deste modo,

mesmo sendo um dispositivo contemporâneo de produção e exibição de conhecimento que pode ser usado em história, eu percebo nos três vídeos transposições audiovisuais do que as “autoridades” – leia-se informações cristalizadas e que hoje estão disponíveis em *sites* da internet como *Wikipédia* –, falam sobre um evento como a Guerra do Paraguai ou ainda sobre o IHGB, porém, é claro que com isso, não invalido outros momentos dos vídeos, no quais os estudantes elaboram interpretações sobre o passado. Sobre isso falarei logo em seguida a partir da investigação dos processos de significação histórica nos vídeos.

### **3. Do processo de produção de sentido no vídeo**

Proposto isso, deparamo-nos com um elemento ainda tenso de ser discutido em sala de aula, o vídeo, esse que para Philippe Dubois (2004) está entre a fotografia e o cinema, entre a imagem-matéria e a imagem-filme, que habita um entre-lugar às vezes difícil de ser compreendido em seu todo, e que, porém, ao fazer uso desse devemos compreendê-lo em sua *linguagem videográfica*, não achando que ele seja fotografia e/ou cinema, mas tanto um quanto o outro, e nenhum dos dois ao mesmo tempo. Para Dubois (2004) o vídeo é processo, é circulação de informação, permite uma outra dimensão de tempo, diferente da estática-instantânea da foto e do movimento-linear do cinema. O vídeo pode então ser instrumento de ensino-aprendizagem, não como mero ilustrador de um texto escrito, mas como proposta de integração em uma leitura visual, o que é caro aos estudantes devido ao contexto contemporâneo.

Sendo assim, o vídeo pode ser usado como meio para desconstruir “verdades” históricas que muitas vezes estão expressas nos livros-texto didáticos e na historiografia oficializada reproduzida em textos pela internet. Isto é possível sinalizar na primeira entrevista no vídeo “É tempo de recordar”, que joga com a questão do IHGB e o projeto de escrita de uma História do Brasil vencido por Von Martius, no qual os estudantes ironizam a “verdade” histórica proposta em 1840 em que no processo de miscigenação das raças branca, negra e indígena, o branco é civilizado, dominador e vencedor, característica que pontuaria o

branqueamento brasileiro. Também no vídeo “Existem mais Joanas d’Arcs e Marias Bonitas do que sonha nossa vã filosofia”, que fala sobre a atuação das mulheres nos quatro temas, as adolescentes problematizam a ausência de mulheres no IHGB (ver Figura 1) e o interesse dos traficantes de escravos em homogeneizar os/as africanos/as de diferentes nações em uma mesma “raça negra” comparado à aquarela de Jean-Baptiste Debret (ver Figura 2). Em mesma via, o grupo que produziu o vídeo “MMA em História!” se mostrou atento às intervenções do passado no presente da cidade de Florianópolis ao trazerem para o audiovisual a história de Jerônimo Coelho, o qual nomeia uma rua que à época da produção estava sendo revitalizada e transformada na primeira rua temática da capital catarinense (ver Figura 3).

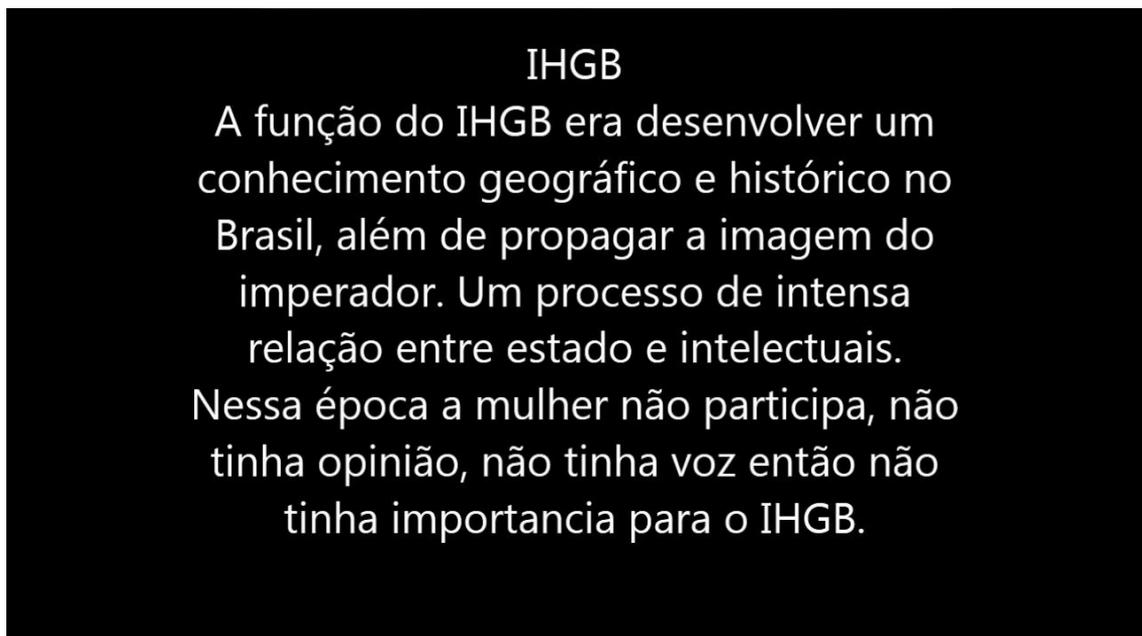
Nesta via, o professor que usa o vídeo em âmbito escolar precisa ter alguns parâmetros que poderíamos chamar de avaliativos, não da maneira tradicional a que estamos muitas vezes submetidos, mas como meio de avaliação do vídeo em si, da sua postura como coordenador de exibição e problematização visual e a compreensão dos estudantes tanto da *linguagem videográfica* quanto do discurso do vídeo e do vídeo como discurso. Para tal, proponho uma avaliação dos objetivos do vídeo com o resultado pós-exibição, sendo assim, antes de tudo, devemos compreender como se dá a criação do discurso videográfico.

É quase impossível pensar em uma elaboração discursiva, ainda mais de vídeo, sem pensarmos na montagem, que para Marcel Martin (2007, p. 132) “é a organização dos planos de um filme em certas condições de ordem e de duração”, porém, pensando a montagem cinematográfica como a videográfica e amparados por uma ideia de construção discursiva, a montagem, mais que ser apenas uma organização de planos em uma ordem cronológica ou linear, é construção de sentido. A partir daí podemos compreender o processo de montagem como o que dará o sentido do filme e seus significados a partir de uma sucessão de planos que se encadeiam e se chocam a fim de propor ao espectador uma significação discursiva.

Sabendo isso, o estudante produtor de vídeo que se propõe a criar um vídeo deverá notar na montagem o seu potencial de significação do filme. A partir do momento que selecionamos imagens, músicas e efeitos, estamos

pegando-as de seus contextos e trazendo até nós. Uma pintura do movimento romântico continua a ser uma pintura romântica quando a encontramos, porém, será através do encadeamento dessa com outras imagens, com trilha sonora e efeitos que a deslocaremos, e tal ato se dá através do processo de montagem; tudo bem se a pintura, no fundo das aparências, continuará sendo romântica, porém, daremos a ela uma nova possibilidade de leitura, a qual pode nunca ter sido proposta. Daí, desconstruímos a imagem a descontextualizando, e assim, propomos uma nova leitura atrelada ao discurso do vídeo, pensando que o deslocamento consiste em dar possibilidade a tal nova leitura.

**Figura 1** – A ausência de mulheres no IHGB



**Fonte:** EXISTEM mais Joanas d'Arcs e Marias Bonitas do que sonha nossa vã filosofia. Produzido por: C. S., M. S. e N. L. Florianópolis: s. p., 2012. 1 arquivo digital (9 min), son., color., MP4.

A partir de agora, proponho uma análise do processo de significação no vídeo ancorado na semiologia de Christian Metz. Andrew (2002) diz que, para

Metz, "significado é o processo pelo qual as mensagens são transmitidas a um espectador" (p. 179) e que "todo significado possível no cinema é *mediado* por um código que nos permite dar-lhe sentido" (p. 179), tais códigos são usados pelo cineasta a fim de fazer o filme "falar" ao espectador. Esses códigos são, em geral, os tipos de planos, como o plano geral, o *close* etc, os ângulos de filmagem, *contra-plongée*, *plongée*, entre outros elementos fílmicos específicos, assim como os códigos culturais não-específicos ao filme, mas que, como diz Andrew (2002) "são transferidos ao vivo para ele" (p. 180). Por exemplo, estamos vendo um filme em que um grupo de jovens brasileiros ateia fogo na bandeira do Brasil, ora, se não soubermos que aquela bandeira é de um país chamado Brasil, não compreenderemos o significado da cena.

**Figura 2** – O interesse homogeneizador dos traficantes de escravos



**Fonte:** EXISTEM mais Joanas d'Arcs e Marias Bonitas do que sonha nossa vã filosofia. Produzido por: C. S., M. S. e N. L. Florianópolis: s. p., 2012. 1 arquivo digital (9 min), son., color., MP4.

Outro referencial na semiologia metziana é o texto, que segundo Andrew (2002) “é o conjunto de mensagens que sentimos que deve ser lido como um conjunto” (p. 182). As mensagens são organizadas ao longo de dois eixos, o sintagmático e o paradigmático, sendo o primeiro “o fluxo horizontal das mensagens ligadas umas após as outras na cadeia do texto” (ANDREW, 2002, p. 182), é ligado à progressão linear fílmica do “o que segue o quê”, que, de acordo com Metz (1977, p. 122),

Se cada imagem é uma criação livre, a combinação destas imagens numa continuidade inteligível – decupagem e montagem – nos coloca de cheio na dimensão semiológica do filme. Situação um tanto paradoxal: estas unidades pululantes (e pouco discretas!) que são as *imagens* passam de repente, quando se trata de *compor* um filme, a se sujeitar com bastante boa vontade a algumas grandes estruturas sintagmáticas [...]. (grifos do autor).

Vemos aí a importância dada ao processo de montagem como processo de significação no audiovisual. A montagem, ao mesmo tempo em que organiza as mensagens de modo linear a fim de o vídeo ser lido de maneira inteligível, cria um sentido dele que, desloca as mensagens individualmente e concomitantemente as inserem em um sentido único que só terá significado no modo como está montado no audiovisual como um todo.

**Figura 3** – Painel na rua Jerônimo Coelho



**Fonte:** MMA em História! Produzido por: A. B., M. E. B. e M. M. Florianópolis: s. p., 2012. 1 arquivo digital (7 min), son., color., MP4.

Repensando a semiologia metziana, proponho que o semiólogo confere à montagem grande importância para a significação no filme, ou em nosso estudo, no vídeo, como processo de construção do discurso audiovisual. Constata-se também a importância que Metz dá aos códigos culturais para a significação no cinema, estruturas que, numa discussão de análise do discurso, poderiam ser relacionadas à formação discursiva, ou seja, uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada que determina o que pode e deve ser dito.

Neste sentido, a própria seleção de imagens e sons – o porquê de uns/umas e não de outros/as –, e as inserções desses no vídeo combinados a uma legenda e/ou narração, isto é, a montagem, conferem o sentido histórico mesmo ao vídeo como processos de significação do passado e de metacognição. Pois mesmo que digamos que em alguns pontos os estudantes recorreram às “autoridades” para a elaboração do discurso norteador do audiovisual, é possível identificarmos – e

para isso alguns exemplos foram dados acima –, elaborações de conceitos visuais que problematizam o passado e o presente.

Assim, destaco aqui a importância de compreendermos que o vídeo guarda em gênese sua característica enquanto espetáculo vinda do cinema (LAGNY, 2009, p. 111), por isso, é preciso enfatizar a importância deste modo de “plasmar a história” e sua comunicabilidade. O grupo do vídeo “Existem mais Joanas d’Arcs e Marias Bonitas do que sonha nossa vã filosofia” investiu ousadamente em um proposta poética ao destinar os dois minutos iniciais da produção à citação de um vídeo, o qual retirado da internet que apresenta representações do feminino ao longo da História da Arte desde o século XV até o início do XX. Tal sugestão, mesmo que não tenha relação direta com os temas referentes ao 2º Império brasileiro, relaciona-se diretamente com o eixo do vídeo que é a história das mulheres e as representações do feminino, bem como, acentua uma preocupação das produtoras em comunicar ao telespectador um discurso de que as mulheres ao longo dos tempos não permaneceram estáticas.

Nesta via, esse destaque é apropriado, pois enfatiza uma escolha para além do método expositivo usualmente utilizado em documentários históricos (ROSENSTONE, 2010, p. 112), o qual permite uma *historiophoty* como “a representação da história e nosso pensamento sobre ela em imagens visuais e discurso fílmico” (WHITE, 1988, p. 1193) como complementar à historiografia. Como é perceptível o vídeo “MMA em História!” opera com a sucessão de imagens estáticas transformadas em movimento com a ação da montagem audiovisual, as quais são combinadas a legendas e/ou *voice-over* (comumente conhecida como narração) que aponta uma fala generalizante e que não necessariamente se refere àquela imagem em questão. Do mesmo modo, mesmo que operando em formato diferente, o telejornalístico, o vídeo “É tempo de recordar” guarda sua característica expositiva ao se basear na exposição de informações tanto pelo entrevistador quanto pelo entrevistado, sem contar os momentos em que combina imagens, legendas e/ou narração.

Tal dificuldade dos estudantes em se distanciar do método expositivo, pode residir em dois fatos: o primeiro se refere à forma como os audiovisuais relacionados a temáticas históricas são produzidos, aqueles documentários das

redes *Discovery Channel* ou *History Channel* que propõem uma relação “indexativa” com a realidade (ROSENSTONE, 2010, p. 109); o segundo está relacionado à semelhança da exposição com a aula de história, estereotipada como expositiva, na qual o professor fala um monte de datas, fatos e personagens sem relação com o universo de expectativas e a realidade dos estudantes. Dito de outro modo e concordando com a crítica operada por Jörn Rüsen (2010, p. 44) de que a História deve deixar de ser aprendida como assimilação de amontoados de conhecimentos, creio que ao produzirem os vídeos, os adolescentes passaram da condição de estudantes à condição de videoastas, comunicadores, mediadores. Em sentido convergente, ao defender novas relações da cultura com a comunicação, Jesús Martín-Barbero (2005, p. 68-69) diz que,

a comunicação [...] depende menos da quantidade de informação circulante do que da capacidade de apropriação que ela mobiliza, isto é, da ativação da competência cultural das comunidades. Comunicação significará então colocação em comum da experiência criativa, reconhecimento das diferenças e abertura para o outro. O *comunicador* deixa, portanto, de figurar como *intermediário* – aquele que se instala na divisão social e, em vez de trabalhar para abolir as barreiras que reforçam a exclusão, defende o seu ofício: uma comunicação na qual os emissores-criadores continuem sendo uma pequena elite e as majorias continuem sendo meros receptores e espectadores resignados – para assumir o papel de *mediador*: aquele que torna explícita a relação entre diferença cultural e desigualdade social, entre diferença e ocasião de domínio e a partir daí trabalha para fazer possível uma comunicação que diminua o espaço das exclusões ao aumentar o número de emissores e criadores do que o dos meros consumidores. (grifos do autor).

A guisa de um fechamento para este texto, creio que para uma possibilidade de uso do vídeo no âmbito escolar como *mediador* de ensino-aprendizagem, tanto docentes quanto discentes devem estar cientes dos vários elementos que circundam a *linguagem videográfica*, atendo-se à produção do vídeo e ao processo de significação nesse, o qual tem a montagem como processo fundamental, assim como foi exposto por Metz como o processo que organiza as mensagens em trajetória linear e que confere inteligibilidade ao filme. No tocante às práticas discursivas, acredito ser de extrema importância que o

professor como coordenador de exibição do vídeo se porte como um espectador frente à tela, assim como seus estudantes, relativizando os vários discursos produzidos pelos educandos como resultado do efeito de sentidos produzido em cada interlocutor. Porém, sendo o educador um interlocutor diferenciado, esse deve conduzir seus estudantes-interlocutores através de um processo de construção do conhecimento em conjunto, problematizando o vídeo e significando cada imagem e a disposição de cada uma no todo a fim de perceber o efeito de sentidos mais verossímil produzido no discurso do vídeo e, obviamente, sempre questionando a própria construção do audiovisual assim como a do conhecimento.

## Referências

- ANDREW, J, D. Christian Metz e a Semiologia do Cinema. In \_\_\_\_\_. *As principais teorias do cinema: uma introdução*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2002. p. 170-192.
- ANG, T. *Vídeo digital: uma introdução*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.
- ASHBY, R. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 151-170, 2006.
- BARCA, I. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Perspectivas em Educação Histórica*. Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Universidade do Minho, 2001. p. 29-43.
- \_\_\_\_\_. Aula Oficina: do projecto à avaliação. In \_\_\_\_\_ (Org.). *Para uma educação histórica de qualidade*. Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.
- BLOCH, M. *Apologia da história, ou, O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BURKE, P. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2004. (Coleção História).
- CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. 2. ed. Lisboa (PT): DIFEL, 2002. (Memória e Sociedade).

DUBOIS, P. Por uma estética da imagem de vídeo. In: \_\_\_\_\_. *Cinema, vídeo, Godard*. São Paulo: Cosac Naify, 2004. p. 69-95.

FERNANDES, L. Z. *A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/158-4.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2013.

LAGNY, M. O cinema como fonte de história. In: NÓVOA, Jorge; FRESSATO, Soleni Biscouto; FEIGELSON, K. (Org.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. da UNESP, 2009. p. 99-131.

LEE, P. "Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé": compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, Isabel (Org.). *Educação História e museus*. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga (PT): Universidade do Minho, 2003. p. 9-26.

\_\_\_\_\_. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

MARTIN, M. *A linguagem cinematográfica*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

MARTÍN-BARBERO, J. Globalização comunicacional e transformação cultural. In: MORAES, D. de (Org.). *Por uma outra comunicação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 57-86.

METZ, C. *A significação no cinema*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.

ROSENSTONE, R. *A história nos filmes, os filmes na história*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

RÜSEN, J. *História viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. [SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. de R. (Org.)]. *Jörn Rüsen e o Ensino de História*. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SILVA, M. História, filmes e ensino: desavir-se, reaver-se. In: NÓVOA, J.; FRESSATO, S. B.; FEIGELSON, K. (Org.). *Cinematógrafo: um olhar sobre a história*. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed. da UNESP, 2009. p. 147-157.

WHITE, H. Historiography and Historiophoty. *American historical review*, v. 93, n. 5, p. 1193-1199, dec. 1988. Disponível em: <<http://courses.commart.wisc.edu/955/documents/h-white-historiophoty.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2013.

*Recebido em 03 de março de 2013.*

*Aprovado em 11 de novembro de 2013*