

Ivanio Dickmann
[Organizador]

EDUCAÇÃO

PESQUISAS E PARTILHAS

Diálogo Freiriano
Veranópolis - RS
2022

CONSELHO EDITORIAL

Ivanio Dickmann - Brasil
Aline Mendonça dos Santos - Brasil
Fausto Franco Martinez - Espanha
Jorge Alejandro Santos - Argentina
Martinho Condini - Brasil
Miguel Escobar Guerrero - México
Carla Luciane Blum Vestena - Brasil
Ivo Dickmann - Brasil
José Eustáquio Romão - Brasil
Enise Barth - Brasil

EXPEDIENTE

Editor Chefe: Ivanio Dickmann
Diagramação: Maria Aparecida Nilen

FICHA CATALOGRÁFICA

E24 Educação: pesquisas e partilhas / Ivanio Dickmann (organizador). –
Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2022.

ISBN 978-65-87199-82-5

I. Educação. I. Dickmann, Ivanio.

2022_0177

CDD 370 (Edição 23)

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO

[CNPJ 20.173.422/0001-76]
Rua General Flores da Cunha, 172 – apto. 2401
Centro, Veranópolis – RS - CEP 95.330-000
cida.dialogar@gmail.com
www.dialogofreiriano.com.br
Whatsapp: [54] 98428.3547

SUMÁRIO

EDUCAÇÃO – PESQUISAS E PARTILHAS Ivanio Dickmann.....	9
LETRAMENTO E MULTILETRAMENTO DIGITAL: USO DA TECNOLOGIA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS Aldeny Alves de Oliveira	11
TRANSFERÊNCIA E CONTRATRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO Alexandra da Costa Figueira	21
A PECULIARIDADE DE CAROLINA MARIA DE JESUS: UM ESTUDO DA OBRA O QUARTO DE DESPEJO Aparecido da Silva, Janete Oliveira Campos	31
FREIRE E HIP HOP: UMA ANÁLISE DESPRETENSIOSA DA EDUCAÇÃO E DESOPRESSÃO ATRAVÉS DAS LETRAS DE RAP, DO POVO PARA O POVO Ariane Wisnieski de Oliveira, Taila Poliana Becker, Bruna Kin Slodkowski, Patricia Alejandra Behar	47
RESENHA DA SEÇÃO TEMÁTICA <i>CURRÍCULO E CONHECIMENTO</i> , DA REVISTA <i>CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS</i> , V. 17, N. 3, P. 485-755, SET./DEZ. 2017 Daniela de Araujo Vieira.....	65
O PAPEL DO PROFESSOR COMO MEDIADOR NO DESENVOLVIMENTO DE MINDSET A PARTIR DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS Deyzielli Ramalho dos Santos	81
IMPACTOS DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO NO CÉREBRO HUMANO E NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM Estela Mari Santos Simões da Silva, Camila Chiodi Agostini.....	99

A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COM ÊNFASE NO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL Carla Regina Scadanzan Buczenko, Gerson Luiz Buczenko	109
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: TRAJETÓRIA E TENDÊNCIAS – UMA REVISÃO DE LITERATURA Guilherme Gritti Pauli	125
OS IMPACTOS DA PANDEMIA COVID-19 APÓS O ENSINO REMOTO, OS DISCENTES PRECISAM DE REFORÇO NA ALFABETIZAÇÃO Remilda Porfírio dos Santos, Josefa Helena Arruda Cabral	137
TEORIAS DA APRENDIZAGEM EMBASANDO O USO DA GAMIFICAÇÃO NA EDUCAÇÃO Josiane Felix de Sousa	153
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: IMPLICAÇÕES PARA O FAZER DOCENTE Judinete do Socorro Alves de Souza	169
ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL, “GRANDES” DATAS HISTÓRICAS E LIVROS DIDÁTICOS NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL Jessé Gonçalves Cutrim	183
AS CONTRIBUIÇÕES DO ROMANCE HISTÓRICO NA EDUCAÇÃO POPULAR Juliana de Souza Ramos, Leonardo da Mata	203
AUTISMO: DO ENSIMESMAMENTO E CONDUTAS TÍPICAS ÀS ESTEREOTIPIAS Marcelo Teixeira	223
O FILME “1917”: ENSINANDO SOBRE A GUERRA PARA EVITÁ-LA Márcia Elisa Teté Ramos, Jean Vieira Ramos	239
A RELEVÂNCIA DO LÚDICO NAS TURMAS DE PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL Maria Inês Ferreira da Silva, Nubia dos Santos Monteiro, Elizângela Rodrigues de Miranda, Jennepher da Cruz Viana.....	259

A DIVERSIDADE E O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS NO PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR

Daniela de Souza Meneghel Antunes Rodrigues, Luziane Aparecida Ribeiro, Marta Luciane Kaiper Ardenghi Brizolla, Rogério Leite Murji... 275

VOZES CABANAS: AMAZÔNIA E LITERATURA NO PANORAMA HISTÓRICO BRASILEIRO

Maria Inês Ferreira da Silva, Luis Cláudio Lima Peleja, Oscar de Souza Filho, Daianne de Almeida..... 283

O NOVO PANORAMA EDUCACIONAL EM MEIO ÀS TECNOLOGIAS EMERGENTES NA EDUCAÇÃO

Daniela de Souza Meneghel Antunes Rodrigues, Carlos Antunes Rodrigues, Marta Luciane Kaiper Ardenghi Brizolla, Rogério Leite Murji 307

A IMPORTÂNCIA DO AFETO ENTRE PROFESSOR E ALUNO: CONTRIBUIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Marinalva Coelho de Sousa, Domingas Coelho de Sousa Costa Bezerra... 313

FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO, ANCESTRALIDADE IORUBÁ: RÁTICAS SOCIAIS E CONSCIÊNCIA AMBIENTAL

Paulo Roberto da Costa..... 323

O BLENDED LEARNING NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Daniela de Souza Meneghel Antunes Rodrigues, Elena Mari Romancini, Marta Luciane Kaiper Ardenghi Brizolla, Rogério Leite Murji 335

ENTRE O ESTADO PROVIDÊNCIA E O ESTADO MÍNIMO: AS IMPOSSIBILIDADES DAS REFORMAS E SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO

Maria Cleidiane Cavalcante Freitas, Antônio Nascimento da Silva, José Deribaldo Gomes dos Santos, Webster Guerreiro Belmino..... 341

EDUCAÇÃO INTEGRAL E VALORES: UMA DISCUSSÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Josely Ferreira Ribeiro, Denize Amorim, Cíntia Chung Marques Corrêa, Vera Werneck, Dayse Martins Hora..... 353

ÍNDICE REMISSIVO..... 371

O FILME “1917”: ENSINANDO SOBRE A GUERRA PARA EVITÁ-LA

Márcia Elisa Teté Ramos¹

Jean Vieira Ramos²

Um filme pode despertar no expectador diversos significados/sentidos, e às vezes, independente do sentido preferencial que o autor/produtor almejou anunciar. É o que chamamos de “modo de endereçamento” (ELLSWORTH, 2001): um filme sempre é produzido conforme a expectativa de afetar quem o assiste, mas nada garante que esse público o entenderá como previsto, planejado, esperado.

Poderíamos analisar o filme “1917” destacando o arquétipo do (soldado) herói, no caso, dois soldados amigos que assumem uma missão, encontrando em suas jornadas algumas pessoas, enfrentando desafios, perdas, necessidades, receios e angústias. Se não fosse a morte de um dos soldados pelas mãos do inimigo, os nossos dois heróis poderiam amadurecer, transformando-se em homens mais seguros, experientes e vividos. A ênfase poderia ser destinada à capacidade de o filme mobilizar determinadas técnicas (sons, paleta de cores, falas, cenários e enquadramentos) para cativar o público. Algumas abordagens tenderiam a ver se o que é dito sobre a Primeira Guerra Mundial corresponde ou não com exatidão ao que aconteceu. Ou então, o prisma seria vê-lo como indústria cinematográfica no contexto contemporâneo buscando de toda forma cooptar o público, entretê-lo, pois, quanto mais público, mais

¹ Docente do curso de graduação em História e de Pedagogia EaD, bem como do Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Estadual de Maringá. Tem doutorado na Universidade Federal do Paraná e pós-doutorado na Universidade de São Paulo na área de Educação.

² Professor da rede básica de ensino, atuando no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. É graduado em História na Universidade Estadual de Maringá, com participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)

lucro. Nesse texto, não desprezamos essas abordagens e acreditamos que um filme pode ser interpretado considerando múltiplas esferas que, em um movimento tensional, ora se complementam, ora destoam entre si. Assim, tomamos a liberdade de extrapolar (talvez) os sentidos esperados pelo filme “1917” e ao mesmo tempo optamos por determinado tipo de análise nos colocando como profissionais da história que articulam identidades interdependentes, quais sejam, de professor de História e de pesquisador (historiador).

Para refletir sobre o filme em sala de aula, entrecruzamos o contexto histórico que o filme revela (a Primeira Guerra Mundial), o modo como o autor/diretor apresenta o ocorrido utilizando relatos de guerra (testemunhos históricos) e a necessidade de aproximar o aluno da história vivida, para além de dados, nomes, fatos.

Procuramos expandir o entendimento do aluno sobre história, uma história “difícil”, denominada por Bodo Von Borries (2011) de “sobrecarregada” (*burdeing history*). Uma história traumática (LACAPRA, 2016) que até hoje atormenta a humanidade. Não uma história como uma grande narrativa, pasteurizada, distante, repleta de informações e detalhes, mas uma história humana, que envolve sujeitos que viveram, sentiram, pensaram, sofreram e morreram.

No momento em que escrevemos esse texto, a Rússia invadiu a Ucrânia, ou seja, a humanidade não aprendeu com a história o bastante para evitar a guerra. A guerra significa morte, trauma, sofrimento, devastação, ciclos de ressentimento e de dor. Não que a informação, a explicação sobre o contexto histórico não sejam importantes, mas se nos prendemos nas informações de quantidade de mortos, datas de início e fim da guerra, nomes e datas consideradas importantes, restringimos a dimensão da história vivida pelo sujeito. Em outros termos: a guerra continua nos impactando, e como humanizados, precisamos reagir, contestar, negar, ensinar a guerra propondo a paz, a humanização, a ética, a democracia.

Iniciamos falando da história sobrecarregada, para depois considerar o filme “1917” e enfim (re)afirmar o ensino de história como um dos lugares possíveis de desenvolver a formação humanista.

O peso do passado

Sam Mendes, diretor do filme somente optou em fazer um filme “de guerra” porque este assunto ainda o afronta e afronta também todos nós. São seus interesses em meio a um interesse maior que fomentam o filme. Lembrando que vivemos em um mundo em que as guerras não findaram. Em nível pessoal, o diretor resgata relatos de guerra, inclusive do próprio avô Alfred Hubert Mendes³. Desta forma, sua história de vida englobando histórias de seus ancestrais é inserida na narrativa que faz, mesmo que não enxergamos um personagem chamado Sam Mendes no filme em questão⁴. A partir disso, o filme é “histórico” em dois sentidos: aborda de um acontecimento histórico, a Primeira Guerra Mundial e aborda a história contada, em especial, por um sujeito histórico (parente do diretor) e soldados anônimos, geralmente marginalizados nas grandes narrativas, aquelas que contam sobre o todo (a guerra), mas não contam sobre a parte (o soldado).

Toda vez que algo nos incomoda se apresentando como uma situação limite (FREIRE, 1983), precisamos dar sentido ao que nos está afetando. O que só é possível quando buscamos na memória ou na História, como chegamos no ponto que estamos: “Tanto o conhecimento

³ A história do avô de Sam Mendes poderia render outro filme. Alfred H. Mendes nasceu em 1897 na ilha de Trinidad, no Caribe. Filho de imigrantes portugueses, decidiu se alistar no exército britânico aos 19 anos. Passou dois anos lutando na Frente Ocidental da guerra. Na França, apaixonou-se por uma jovem chamada Lucille, mas em maio de 1918, seis meses antes do término do conflito, ele foi mandado de volta para casa após inalar gás venenoso. Nos anos 1970, Alfred reuniu todas as suas memórias em uma autobiografia, publicada postumamente em 2002. Ele morreu em 1991, mas não antes de uma tentativa de reencontrar Lucille, sua paixão nos anos de Guerra. Em 1950, conseguiu achá-la, mas casada e com nove filhos. Disponível em: <https://super.abril.com.br/cultura/a-historia-real-por-tras-do-filme-1917-que-ganhou-o-globo-de-ouro/>. Acesso em 27 de fevereiro de 2022. Mas além disso foi uma figura pioneira da literatura das Caraíbas. Recebeu um Doutorado honoris causa pela *University of the West Indies* em reconhecimento pela sua obra literária. Foi também um funcionário público e chegou ao cargo de diretor-geral da autoridade portuária de Trinidad e Tobago. Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Alfred_Hubert_Mendes Acesso em 27 de fevereiro de 2022.

⁴ Sam Mendes começou no teatro e passou para a direção de cinema ainda na década de 90 do século passado. Fez vários filmes, mas nenhum como “1917”, entre muitos: o romance *American Beauty* (1999); a adaptação de HQ, *Road to Perdition* (2002); o romance *Revolutionary Road* (2008); um filme que entrelaça vários personagens de terror, *Penny Dreadful* (2014); aventura e suspense *Spectre* (2015).

histórico especializado (dos historiadores), quanto o não especializado (exterior às universidades), tem como gatilho as problemáticas, angústias, sofrimentos, lacunas, necessidades, o que segundo Rösen são as “carências de orientação temporal” da vida prática, do cotidiano” (RAMOS, 2018, p. 36-37). Quando algum acontecimento, sofrimento se torna ruído, crise, ruptura, mudança, recorremos ao passado interpretado pois “esta perturbação aparece como um desafio” que deve ser pensada de forma a “inserir-la em uma representação do tempo, à luz da qual possam orientar seu agir” (RÖSEN, 2015a, p. 39). Um agir que recupere ou (re)enquadre o sentido do tempo, permitindo “a duração do confiável, a realização dos projetos humanos de vida” (RÖSEN, 2015a, p. 41).

A história se torna sobrecarregada quando é um fardo para carregar, quando envolve, segundo Borries, a culpa, a vergonha, o ressentimento e o luto. São histórias ainda circulantes que acabam “cobrando” das gerações atuais, ainda que se apresentem negligenciadas ou distorcidas, ou até quando são silenciadas (BORRIES, 2011, p. 165-166). Para esse autor, as pessoas do presente devem se responsabilizar pelo fardo da história (BORRIES, 2011, p. 167) e o ensino de história é uma das esferas possíveis de se promover a responsabilidade pelo passado pesado, ao potencializar o conhecimento histórico racionalizado⁵ (BORRIES, 2018). Rösen e Borries retomam os escritos de Jaspers (décadas de 1940–1950) enfatizando a corresponsabilidade dos alemães em relação a toda incorreção, injustiça e crimes perpetrados pelo Estado Nazista, mesmo se com ele não compactuassem (JASPERS, 2018). Retomando Jaspers, Borries (2011, 2018) esclarece que esta responsabilidade histórica não é jurídica. Seria uma reação ilógica, injusta e arcaica a atribuição de culpa a pessoas inocentes, não envolvidas ou de gerações posteriores ao acontecido como história sobrecarregada. O que, para o autor, não implica que membros de gerações posteriores nascidos em lugares onde foram cometidos crimes políticos contra a humanidade, sejam desvinculados da relação com o passado. A culpa não

⁵ Para nós, brasileiros, a Ditadura Militar é um tema “difícil”, assim como a questão indígena e a escravidão dos negros, e o racismo e/ou etnocentrismo que essas questões carregam.

pode ser herdada por um crime cometido pelos antepassados, mas é possível herdar as consequências e os custos de um crime.

Os conceitos propostos por Borries (Didática da História alemã), indicam um peso, uma dificuldade, já diz respeito, principalmente, ao Holocausto como história sobrecarregada. Os conceitos da Didática Histórica francesa referem-se a esse tipo de história como sensível ou “questões vivas”. Vivas porque permanecem, sobrevivem de diferentes formas. Também se utiliza “temas controversos”, mas mais afeita aos temas polêmicos, que não é muito o caso das duas grandes guerras mundiais, mas, por exemplo, sobre o Holocausto ou Ditadura Militar. “Temas traumáticos” (LACRAPA, 2016) também resvalam na questão pesada da história.

O termo “trauma”, nesse caso, é retirado de seu lugar de origem, a psicanálise, e trazido para a história, no intuito de auxiliar os historiadores na compreensão desse passado que não quer passar. O termo “trauma” deriva na psicanálise de outra expressão, a neurose de guerra, *Kriegsneurose*. (SILVA; SCHURSTER, 2016, p. 748)

Em resumo: “queremos dizer narrativas históricas e outras formas (padrões, estruturas curriculares, memórias históricas de aprendizagem) que incorporam dolorosos, traumáticos e/ou violentos eventos nas narrativas regionais, nacionais e globais do passado” (SCHMIDT, 2015, p. 17).

O direcionamento filmico em questão, trata de uma das histórias traumáticas e insere-se na historiografia do cotidiano de comunidades, nas biografias (mesmo as de sujeitos anônimos), o que permite pensar uma realidade presente dentro das estruturas históricas (REVEL, 2010). Para José Carlos Reis, no tempo percebido na vida individual predominam durações irregulares e heterogêneas, “um tempo qualitativo, desigual, afetivo, plural, irreversível, instável, avesso à regularidade natural e à abstração do relógio” (REIS, 2011, p. 3). Embora totalmente diferente do tempo histórico, “que é o das coletividades públicas, das sociedades, civilizações, um tempo comum, que serve de referência aos membros de um grupo” (REIS, 2011, p. 11), o tempo individual, quando narrado, (re)memoriado, recuperado, também (re)significa, explica, reconstrói, organiza as experiências vividas.

De acordo Jörn Rüsen (2001), narrar é uma ação inerente do ser humano, por isso, antropológicamente universal e implica na função

orientadora por subentender a interpretação temporal. Por isso, recorrer à narrativa subentende dar sentido àquilo tão difícil de ter sentido como na história sobrecarregada. Não apenas a historiografia, mas todas as formas de apresentação da narrativa histórica, tornam-se “uma prática cultural de interpretação do tempo. A plenitude do passado, tornado presente, deve-se a uma atividade intelectual a que chamamos de “história” e que pode ser caracterizada como uma narrativa” (RÜSEN, 2001, p. 149). Para Rüsen, quando empreendemos uma narrativa histórica atribuímos significado/sentido histórico às nossas experiências e por isso a narrativa histórica seria uma “operação mental constitutiva” (RÜSEN, 2010, p. 43).

Nessa perspectiva, o filme é uma narrativa, ou seja, organiza um enredo que faz com que o espectador entenda uma história. Ao mesmo tempo, esse filme “1917” retoma relatos, narrativas de soldados e especialmente do avô do diretor que estão no interior de uma grande narrativa. Os relatos pessoais dão um sentido subjetivo à guerra, considerando a história de vida, daquele que viveu, testemunhou. O relato, ou os relatos sobre a guerra, são fontes orais (testemunhos) ou escritas (cartas, diários etc.) que dimensionam o cotidiano, as vivências, a vida prática (ARTHUR, 2011). Resumindo, a narrativa é apresentada como filme, e no filme se apresentam relatos estudados pelo diretor formando camadas de narrativas históricas.

Narrativa filmica e narrativa historiográfica, são operações muito parecidas, pois ambas constituem sentido, senso de orientação espaço-tempo, interpretação e explicação históricas. Entretanto, enquanto o filme não precisa ter a intenção, o compromisso de veracidade, mas muito mais de entretenimento, a história regula-se por critérios, pressupostos teórico-metodológicos científicos, que procura plausibilidade. Embora alguns estudiosos associam diretamente história com ficção (WHITE, 1991), para outros, a estética e a retórica são importantes para a narrativa histórica, mas em última instância, o que determina a científica histórica, são suas teorias e métodos próprios (RÜSEN, 2015a).

A seguir, resgatamos um excerto de Freud sobre a Primeira Guerra Mundial. Ele escreve em 1915, o que torna sua concepção, um relato de guerra também e expressa, ao mesmo tempo, o quanto a história da guerra é sobrecarregada.

Enredados pelo vórtice deste tempo de guerra, informados de modo unilateral, sem a distância das grandes mudanças que já ocorreram ou estão começando a ocorrer e sem qualquer previsão do futuro que se molda, ficamos confusos com o significado das impressões que se impõem a nós e o valor dos julgamentos que formamos (FREUD, 2021, p. 13).

Sem acesso à grande narrativa, à historiografia de um tempo (muito) presente, as notícias somente vêm dos jornais e não são confiáveis. Não se sabe completamente para onde corre o tempo, por isso o receio pelo devir: “Quer nos parecer que nunca um evento destruiu tanto quanto aos preciosos bens comuns da humanidade, confundiu tanto das mais esclarecidas consciências, degradou tão fundamentalmente o que havia se elevado” (FREUD, 2021, p. 13).

A desconstrução do que havia sido acumulado pela humanidade como valores elevados, o próprio conceito de humanidade ou de hominização, são postos em questão pela guerra, alerta Freud. Acrescentamos, sem desprezar de modo algum a perspectiva do famoso psicólogo, que talvez a desumanização já vinha ocorrendo sem ser percebida ou sem que lhe dessem a devida importância. Voltamos para a atualidade: sujeitos e coletivos desumanizados não saíram de repente do armário. Por isso mesmo, a demanda por lidar com esse tema difícil, a guerra, antes que ela aconteça (ou prossiga). Por isso mesmo, não estamos nos referindo somente à Primeira Guerra, mas a qualquer guerra, de qualquer temporalidade ou lugar.

Responsabilizar-se pela história significa também tratá-la de forma científica em sala de aula, recuperando as narrativas histórica explicativas do todo e da parte, das grandes narrativas às narrativas privadas. Para nós, racionalizar, explicar, ensinar, aprender sobre o passado serve ao grande propósito de administrar nossas ações no presente e intenções/decisões para o futuro. (RÜSEN, 2001, 2015a; TUTIAUX- NILLON, 2011). Um futuro pautado na paz e na democracia.

O filme “1917”

O cinema tem sido pesquisado em diversas áreas, discutido conforme a relação entre a imagem animada, a realidade e como os efeitos das imagens permanecem na memória. Esse diálogo da relação entre o

Cinema e a História na academia é discutido há mais de 70 anos, pois se inicia na com Marc Ferro na década de 60 do século passado⁶.

Dizem TEIXEIRA e LOPES (2003, p. 10) que: “o cinema é uma forma de criação artística, de circulação de afetos e de fruição estética. É também uma certa maneira de olhar. É uma expressão de olhar que organiza o mundo a partir de uma ideia sobre esse mundo”. O filme também é uma manifestação histórica, social, filosófica, estética, ética, poética, existencial. Por meio do filme, compreendemos e atribuímos sentido, assim como ressignificamos, acessamos a memória e nos expressamos:

uma arte da memória, da memória individual, coletiva e histórica. Ele ritualiza em imagens, visuais e sonoras, os eventos e locais que o espectador fiel deve recordar ao debruçar-se sobre o passado, o presente e o futuro de sua vida” e ainda o “cinema cria ficção e realidades históricas e produz memória” (TEIXEIRA; LOPES, 2003, p. 10)

O filme “1917” vem atingindo um grande público, especialmente após o Oscar de 2019. O título original do filme é 1917, tem a duração de 117 minutos com o seguinte elenco: Andrew Scott (Lieutenant Leslie), Benedict Cumberbatch (Colonel Mackenzie), Colin Firth (General Erinmore), Dean-Charles Chapman (Lance Corporal Blake), George MacKay (Lance Corporal Schofield), Mark Strong (Captain Smith), Richard Madden (Lieutenant Blake), Adam Hungill (Private Atkins), Adrian Scarborough (Major Hepburn), Claire Duburcq (Lauri), Daniel Mays (I) (Sergeant Sanders), Jamie Parker (I) Lieutenant Richards e Nabhaan Rizwan (II) (Sepoy). É uma produção de 2019, sendo considerado o gênero como “Guerra”, produzido pelos seguintes países: Estados Unidos da América, Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte. Produzido pelo estúdio Universal Pictures, dirigido, coescrito e coproduzido por Sam Mendes. O filme foi indicado em 10 categorias no Oscar de 2019, sendo as principais categorias: Melhor filme, Melhor direção e Melhor fotografia. As filmagens ocorreram entre abril e junho de 2019, na Inglaterra e na Escócia, com o diretor de fotografia Roger

⁶ Na história, Marco Ferro é considerado um expoente no que diz respeito à discussão sobre o uso dos filmes como documentos históricos desde, como dito, a década de 60 do século XX, superando a ideia de que o filme seja reflexo ou retrato da realidade, mas uma fonte que deve ser interpretada como qualquer outra fonte histórica (FERRO, 1992).

Deakins utilizando o recurso de longas tomadas, o que lhe dá um aspecto de filmagem continuada.

Como grande narrativa, o filme remete à Primeira Guerra Mundial. Entre as causas da guerra incluem-se as políticas imperialistas estrangeiras das grandes potências da Europa, como o Império Alemão, o Império Austro-Húngaro, o Império Otomano, o Império Russo, o Império Britânico, a Terceira República Francesa e a Itália. É considerado como estopim da Primeira Guerra Mundial o assassinato do arquiduque Francisco Ferdinand, o herdeiro da dinastia dos Habsburgos, na cidade de Sarajevo na Bósnia no dia 28 de junho de 1914, provocando a reação do Império Austro-Húngaro e a política de alianças e a entrada de outros países no conflito, acabou gerando uma sucessão de acontecimentos. O conflito envolveu as grandes potências de todo o mundo, que se organizaram em duas alianças opostas: os aliados (com base na Tríplice Entente entre Reino Unido, França e Rússia) e os Impérios Centrais, a Alemanha e a Áustria-Hungria. Originalmente a Tríplice Aliança era formada pela Alemanha, Áustria-Hungria e a Itália; mas como a Áustria-Hungria tinha tomado a ofensiva, violando o acordo, a Itália não entrou na guerra pela Tríplice Aliança. Estas alianças reorganizaram-se (a Itália lutou pelos Aliados) e expandiram-se com mais nações que entraram na guerra (MACMILLAN, 2014).

Repetimos que o filme ultrapassa essa grande narrativa que vê o todo, ao ser inspirado nos relatos, entre eles, aqueles ouvidos pelo diretor Sam Mendes de seu avô. Porém, ao mostrar a narrativa subjetiva de soldados, o filme mostra um fato de pequena duração: durante a Primeira Guerra Mundial, em abril de 1917, os alemães se afastaram de um setor da Frente Ocidental no norte da França. O general Erinmore informa ao dois jovens soldados britânicos, que por meio de reconhecimento aéreo se constatou que os alemães, na verdade, armaram uma emboscada, pois não estão em retirada, mas em recuo tático para sua nova área de defesa, a linha Hindenburg, onde se prepararam para dominar os britânicos atacando com fogos de artilharia. Com as linhas telefônicas de campo cortadas, os soldados Blake e Schofield devem entregar em mãos uma mensagem ao 2.º Batalhão do Regimento de Devonshire, cancelando o ataque planejado que pode custar a vida de 1.600 homens, sendo que o irmão de Blake, Joseph, se encontra entre eles.

Aqui é fundamental retomar a personalidade dos dois soldados: o cabo Tom Blake tinha uma motivação para concordar com a missão que lhe fora dada, pois tinha um interesse: seu irmão, Tenente Joseph Blake, estava entre os soldados do batalhão que deveria ser avisado que o recuo dos alemães era uma armadilha. Urge para ele salvar o irmão. Já para Schofield, a guerra não tinha propósito, era uma obrigação. Schofield era casado e tinha filhos, o que só é revelado ao final do filme. Portanto, sua família está distante do perigo da guerra. Como veremos adiante, a missão era muito mais de Tom Blake, mas este é morto e Schofield precisa continuar com a missão. Esta responsabilidade de encarar os fatos traz para Schofield a coragem para lidar com os desafios que certamente virão. Se complementam na história sobrecarregada, a necessidade de ter o propósito, a “missão” de reconhecer na história devidamente fundamentada, no que ela foi silenciada, subsumida, deixada nas entrelinhas e também a responsabilidade pelo que foi “herdado”.

A temporalidade reporta a aproximadamente 24 horas (começando em uma sexta-feira, 6 de abril de 1917 e terminando no sábado, no dia seguinte). Em sua campanha promocional, “1917” lançou um cartaz contendo a frase: “o tempo é seu inimigo” e remete à ideia de imersão em um tempo rápido. Os jovens iniciam suas jornadas para entregar uma carta, mas um deles, Blake, morre com uma facada de um piloto alemão (uma das poucas violências explícitas do filme). Qualquer tipo de guerra é revoltante, difícil, sofrida. Como diz no filme o comandante: “Lutamos e morremos por cada centímetro deste lugar” e continua: “Mas anime-se. Com certeza, há uma medalha nisso”.

Os soldados precisam perseguir o objetivo indo por um espaço perigoso, cheio de armadilhas, com cavalos e homens mortos, bombas que podem não estar desativadas. A missão é quase impossível e a morte é quase certa. Por isso mesmo, seu comandante o abençoa (ou lhe dá a extrema-unção): “Através dessa santa unção, que o Senhor perdoe todas as suas falhas ou quaisquer pecados cometidos”.

O filme apresenta a guerra de trincheiras da Primeira Guerra o que é visto quando Schofield e Blake atravessam a “terra de ninguém”, um território deixado para trás dos alemães supostamente em retirada, agora abandonado e com várias armadilhas. Um rato dispara uma das armadilhas e a explosão quase mata Schofield, mas Blake consegue o levar

para fora da trincheira desmoronada. Conseguimos ver a precariedade das trincheiras, com lama, corpos e ratos (“Até os ratos deles são maiores que os nossos” diz um dos soldados). Com esta constatação, evidencia-se a superioridade técnica dos inimigos em termos de trincheiras (*bunkers*) bem equipadas. Mais tarde, os dois amigos passam fome e lembram do (grande) rato que deixaram nas trincheiras do inimigo.

O filme nos conduz à reflexões transversais, como, por exemplo, a condição do soldado que empurrado para a guerra (qualquer guerra), compreende apenas que tem que guerrear em favor de seu país, mas não sabe muito bem do que ocorre nos altos comandos, não sabe quais são os interesses bélicos da classe que domina economicamente seu país. Isso pode ser visto na cena em que os dois soldados amigos, em uma fazenda abandonada, visualizam no céu um combate aéreo com três aviões: “- Quem está ganhando? - Nós, eu acho. - Dois contra um. - Pegaram ele!” Somente quando um dos aviões cai, que se pode identificá-lo como inimigo (alemão). Ou seja, de longe, não há inimigo, mas seu igual, alguém com o qual se identificam como soldados.

A guerra também dá espaço para o que existe de melhor nas pessoas, pois Blake, ao ver o inimigo caído, pensa em aplacar sua sede, mas também o que há de pior, já que o inimigo ferido apunhala Blake e depois é morto a tiros por Schofield, que conforta Blake enquanto ele morre, prometendo ao companheiro completar a missão. Em seus últimos segundos de vida, Blake revela algumas preocupações: lembrar ao amigo que precisa avisar sua mãe que não teve medo; averiguar se o amigo memorizou o mapa e fazer o amigo prometer que encontrará seu irmão, então fácil de ser reconhecido porque parecido com ele.

Schofield é encontrado por uma unidade britânica que passa no local. O espectador consegue “entrar” no lugar dos protagonistas em todo o filme, mas quando Schofield “pega carona” com aliados em um caminhão, o espectador poderá sentir sua solidão. Depois da carona, uma ponte destruída perto da vila bombardeada de *Écoust-Saint-Mein*, impedindo que os caminhões britânicos continuem. Schofield prossegue sozinho no que sobrou da ponte, atraindo o ataque de um franco-atirador alemão do outro lado do rio em uma cidadezinha. Schofield rastreia e mata o atirador e é nocauteado por uma bala que ricocheteou.

Schofield recupera a consciência à noite e prossegue. Perseguido por um soldado alemão, Schofield encontra um esconderijo de uma mulher francesa com um bebê que não é dela. Ela trata suas feridas e ele deixa o leite que encontrara na fazenda abandonada e alguns de seus próprios suprimentos para eles. Neste momento, percebemos o sofrimento da mulher, a solidariedade da mulher para com o bebê e do soldado para com a mulher. A guerra coloca em risco a vida de inocentes, o que parece óbvio, mas precisa ser lembrado às novas gerações que tem contato com a guerra pelos materiais culturais contemporâneos.

Continuando sua missão, Schofield é descoberto duas vezes por soldados alemães. Ele estrangula um deles e passa por seu camarada, que está muito embriagado para perceber. Então escapa sob tiros, pulando em um rio. Tendo que matar para sobreviver, Schofield, sozinho e ferido, com medo do inimigo, tem *flashes* ou delírios da guerra. É o trauma vivenciado.

O soldado enfrenta um quase afogamento em um riacho com vários cadáveres e esgotado, começa a chorar. Finalmente encontra o coronel Mackenzie para quem é destinada a carta contendo informações de guerra e assim, fez parar uma batalha. Mas ainda não cumpre sua missão heroica.

Schofield localiza Joseph, irmão de Blake e entrega a notícia de sua morte, bem como alguns de seus pertences que carregou mesmo encarando a morte em toda jornada. Joseph está triste com a notícia, mas agradece a Schofield por seus esforços. Schofield pede que escreva para sua mãe para lhe contar sobre os atos heroicos de Blake e Joseph concorda.

Schofield se afasta e senta-se sob uma árvore próxima, finalmente capaz de descansar depois de completar sua missão. O final do filme, de certa forma reporta ao seu início, onde vimos Tom Blake, antes de aceitar a missão, sentado embaixo de uma árvore.

O filme em sala de aula

Devem os alunos saberem dessa história sobrecarregada? A nosso ver, sim, pois a história abarca o sujeito individual e o sujeito coletivo, mas poucos alunos se reconhecem como sujeitos históricos, que na interação com outros, na discussão e atuação, podem transformar a

realidade. Além do mais, a história sobrecarregada é o que Paulo Freire chama de “situação limite”, no caso, da humanidade e o aluno deve ter condições de ver esta situação limite da guerra (afinal, como já mencionado, elas não acabaram na atualidade), de forma mais consciente, construindo-se como um ser “melhorado” porque humanizado. “Ser mais” é ter senso crítico, capacidade de: discussão, diálogo, coparticipação, problematização e decisão (CARDOSO, 2013). Este “ser mais”, Paulo Freire (1983) entendeu como a capacidade de problematizar a realidade (no caso, a História) o já conhecido sobre e assim, produzir um novo conhecimento, mais fundamentado, mais elaborado.

Em outro filme, Nada de Novo do Front produzido em 1930, baseado na obra de Erich Maria Remarque de 1929, narra a história do autor que aos dezoito anos de idade conheceu as trincheiras alemãs da Primeira Grande Guerra. É interessante perceber que logo no início do filme, um professor incita os alunos para a guerra: “Atacaremos com todo nosso poder e ganharemos a guerra até o final do ano. Vocês são a alma da pátria, rapazes. São os heróis que expulsarão os inimigos quando chamados a fazer”. Educa-se para a guerra, para ser soldado, para ser um herói da pátria. No livro que deu origem ao filme, também trazendo um relato (do autor) destaca-se que “Os professores deveriam ter sido para nós os intermediários, os guias para o mundo da maturidade, para o mundo do trabalho, do dever, da cultura e do progresso para o futuro”, no entanto, a guerra muda tudo. Os professores ajudaram a ter uma “sabedoria mais humana”, mas o que ensinavam discrepava com a guerra: “O primeiro bombardeio nos mostrou nosso erro, e debaixo dele ruiu toda concepção de mundo que nos tinham ensinado” (REMARQUE, 2020, p.17-18). Para combinar o discurso com a prática e produzir o efeito da paz, o primeiro não deve trabalhar apenas em cima da necessidade de se ter virtudes, mas enfrentar a história difícil, sobrecarregada, traumática. É nos deparando com o horror da guerra que podemos intencional um futuro sem guerras. Afinal, só resolvemos um problema quando nos inteiramos dele.

BRITTO e RIBEIRO (2017) já haviam considerado que Nada de Novo no Front é um romance que por ser biográfico teria importância para a humanidade por ser testemunho minucioso que se sobrepõe aos

textos oferecidos pelos livros didáticos. O que podemos também falar do filme “1917”.

Porque amamos o país que habitamos que hoje, o discurso ocorre à contrapelo do que é ainda em alguns países⁷. Precisamos educar para a paz.

A educação para a paz é o processo de promoção de conhecimentos, competências, atitudes e valores necessários para criar mudanças no comportamento, que permitam às crianças, aos jovens e às pessoas adultas prevenir conflitos e violência, tanto explícitos como estruturais, resolver os conflitos de forma pacífica e criar as condições propícias à paz, seja a nível interpessoal, intergrupar, nacional ou internacional⁸.

Sobretudo, importante é mostrar que todos fazemos história. Não apenas os personagens heroicizados em determinado acontecimento. Pessoas comuns fazem história e a história pode ser aquela do cotidiano, das pequenas vivências e experiências. O filme nos faz ver um funcionamento para além daquele consagrado e postos na historiografia tradicional.

“1917” ressalta o ritmo acelerado, remetendo à vivência imediata do sujeito. Pelo modo de produzir o filme, é possível ver o desígnio de trazer ao público um relato de soldado, realizando assim uma leitura de uma dada realidade. Podemos perceber o relato transposto ao filme comprovando que esta guerra foi respaldada em trincheiras, a juventude dos soldados, os desafios das estratégias adversárias etc.

Enquanto ferramenta fílmica, utiliza-se do efeito de realidade chamada experiência imersiva, cujo objetivo é fazer com que o participante da ação se sinta parte do que está sendo apresentado e use os seus sentidos para explorá-la. Neste sentido, o filme dá a impressão de um jogo eletrônico ou jogo de realidade aumentada. Com isso, aproxima-se, provavelmente, dos códigos culturais do jovem estudante.

⁷ Escolas ucranianas há tempos vêm ensinado, ou melhor, treinado para a guerra, diz reportagem de 27 de janeiro de 2021. Ver https://noticias.r7.com/internacional/autoridades-dao-treinamento-de-emergencia-em-escolas-ucranianas-27012022?fbclid=IwAR1P7jCgbAC97cqZHxT7Fw2r2WPyKlqDlmra8Lth_FTe7Bwf6XtWBVYIY Acesso 25 de fevereiro de 2022.

⁸ Disponível em <https://inee.org/pt/eie-glossary/educacao-para-paz> Acesso em 25 de fevereiro de 2022.

Por isso mesmo, por estar próximo do universo de nossos alunos, que podemos dizer como Cooper:

Se quisermos ajudar nossos alunos a se relacionarem ativamente com o passado, precisamos os encontrar formas de ensiná-los, desde o começo, que iniciem o processo com eles e seus interesses, que envolvam uma “aprendizagem ativa” e pensamento histórico genuíno, mesmo que embrionário, de maneira crescentemente complexa. (COOPER, 2006, p.174)

E mais, sem ser realista, a linguagem fílmica imersiva revela os horrores da guerra de forma mais sensível do que impactante. O que há é o realismo do tempo, provocada por duas grandes sequencias que parecem sem cortes, simulando a duração (TINEN, 2020). Conseguimos ouvir o barulho dos passos dos dois soldados como se estivéssemos bem atrás deles, a poeira embaça a visão e a escuridão da noite nos deixa quase cegos. Os uniformes nos parecem pesados e quase conseguimos sentir o cheiro pútrido dos animais e dos homens mortos.

Se cria, assim, uma empatia histórica como forma de se colocar no lugar do Outro. Peter Lee diz podermos substituir a palavra “empatia” por “compreensão”. Mais precisamente: “compreensão histórica”, não configurando apenas um sentimento, “Embora envolva o reconhecimento de que as pessoas possuem sentimentos” (LEE, 2003, p. 20). Uma empatia histórica que não significa que devemos nos identificar com qualquer personagem ou grupo da história (LEE; SHEMILT, 2011). Com grupos intolerantes, que ferem a dignidade humana de seus pares ou de outros que não de seu grupo, deve haver a compreensão histórica, mas não a aceitação histórica. O que modela esta empatia é o conceito de humanismo. Rűsen defende que o trabalho com o conhecimento histórico envolve valores entendidos como fundamentais para a orientação temporal na vida prática, seja da história especializada ou não, podem ser resumidos como sendo o alinhamento com o novo humanismo como princípio da dignidade humana (RűSEN, 2015b, p. 25). Isto significa “abrir a perspectiva histórica para a dimensão, até então fundamentalmente ignorada, do sofrimento humano” para que possamos firmar a ideia de igualdade e dignidade”, resolvendo o desequilíbrio da inter-relação entre o eu e a alteridade (RűSEN, 2015b, p. 27).

A construção do conhecimento histórico na escola, quando investido do princípio investigativo/científico (também) “retornam” à

vida prática mobilizando novas formas de viver/pensar/agir. Para Peter Lee, no contexto do ensino de história, é admissível a noção de “passado prático”, quando o passado deve então “servir” de forma mais direta para a vida do aluno, fazendo com que o conhecimento histórico permita que o presente faça sentido (LEE, 2008, p. 20). De um modo interno ao sujeito, a forma histórico-científica de interpretar a realidade pode “atualizar os potenciais racionais” para o reconhecimento, adoção e defesa de convicções e pretensões (RÜSEN, 2010, p. 102) no sentido de produzir ações que possibilitem a mudança positiva de si e do mundo, o que subentende uma perspectiva de futuro. Esta prática sustentada pelo passado interpretado para refletir sobre o presente vivido com vistas ao futuro modificado, sempre é uma “busca de sentido, uma aspiração à felicidade, uma demanda utópica que expande radicalmente o campo da experiência da vida humana” (RÜSEN, 2015a, p. 54).

Sobretudo, o filme é uma fonte histórica, e como tal, deve ser vista em sala de aula, segundo a metodologia da história. A utilização da fonte documental remete ao fundamento do método histórico, aos processos necessários à construção do conhecimento histórico, seja pelos historiadores, seja pelos professores e alunos em sala de aula: “É preciso construir juntamente com a criança os meios para que ela entenda os procedimentos da construção historiográfica e como o historiador analisa os vestígios nos documentos para escrever história” (CAINELLI; TUMA, 2009, p. 212).

Quem fez o filme? Quando? Para quem? Com qual intenção o filme foi feito? O que o filme mostra? São questões que devem ser respondidas em uma discussão compartilhada. Outras indagações podem surgir nesse debate, das quais não mencionamos neste texto: Há uma intenção de se colocar o inglês em uma situação de heroicidade? Porque? Quais problemas da atualidade, quais problemas que vivemos nos fazem fazer filmes que procuram considerar a Primeira Guerra? Repetimos que o filme permite aproximações entre o aluno-expectador e o tema histórico. Mas quais outros materiais podem fazer o mesmo? O aluno já sabe alguma coisa sobre a Primeira Guerra, porém, onde ele apreendeu estes saberes?

Não é uma proposta nova, lidar com fontes históricas em sala de aula.

No primeiro grau, o aluno pode atuar como um investigador da pesquisa realizada pelo historiador. O objetivo da proposta é fazer como que o aluno perceba que ele pode dialogar com as fontes históricas, assim como fez o historiador, que é possível retirar conclusões e que estas conclusões não serão as mesmas para todos do grupo, assim como não são as mesmas para todos os historiadores. Ele poderá construir uma série de hipóteses a respeito, relacionar causas e efeitos, temporalizar, ou seja, raciocinar sobre o assunto em questão. (OLIVEIRA, 2002, p. 226).

Em outras palavras, o filme não é apenas complemento ou ilustração da “verdade” dita pelo professor, mas possibilidade de construção do conhecimento e discussão sobre os problemas, os interesses que hoje nos afrontam.

A educação seria a articulação para um “acento cada vez maior de racionalidade” e mesmo aos métodos e processos científicos, que pudessem então criar condições para o sujeito e o coletivo não só refletir quanto às suas problemáticas, mas procurar solucioná-las. A compreensão de algo sempre acarreta uma ação. Se for uma compreensão crítica, a ação também será crítica (FREIRE, 1983). Procuramos mostrar no decorrer do texto, que não apenas a racionalidade é importante para a explicação histórica, mas o acesso ao sofrimento humano.

Conclusão

O relato de um soldado (o avô do diretor) cimenta a narrativa do filme “1917”, configura-se em um “indício” para a construção da narrativa, construindo assim, uma micro-história, perfazendo o cotidiano da guerra, com personagens comuns, mas sujeitos da história. Contudo, entender tais relatos repassados pelo filme, implica no entendimento da Primeira Guerra Mundial como contexto histórico geral. Este exercício de correlacionar macro e micro histórias, fazem ver que existem formas diferentes de abordar a história, mas elas podem se complementar para um conhecimento mais elaborado, transpassando racionalidade e sentimento.

A história sobrecarregada que o filme nos traz, nos fornece condições de pensar não só o passado, mas de problemas existentes, ou melhor, permanentes, em relação à guerra. Tê-la como repositório de informações somente, não contribuiria para que a entendêssemos com empatia histórica, e assim, o quanto devemos evitá-la. A escola ainda é o

lugar por excelência onde o ensino, intermediado pelo diálogo, compartilhamento, discussão, oferecendo condições para associar aos conceitos e procedimentos próprios da História como reflexão científica.

Entender a Primeira Guerra Mundial, entender que ainda não superamos a vontade política da guerra, é um passo significativo para pensarmos o quanto precisamos e almejamos a paz.

Referências bibliográficas

ARTHUR, Max. **Vozes Esquecidas da Primeira Guerra Mundial**. Uma nova história contada por homens e mulheres que vivenciaram o primeiro grande conflito do século XX. Trad. Marco Antonio de Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BORRIES, Bodo Von. Coping with burdening history. In: BJERG, Helle; LENZ, Claudia; THORSTENSEN, Erik (ed.). **Historicizing the uses of the past: Scandinavian perspectives on History Culture, Historical Consciousness and didactics of History related to World War II**. Bielefeld: Transcript, 2011.

BORRIES, Bodo Von. **Jovens e Consciência histórica**. Maria Auxiliadora Schmidt; Marcelo Fronza; Lucas Pydd Nechi (org.). Curitiba: W.A Editores, 2018.

BRITTO, Teresa Faustino; RIBEIRO, Janete Santa Maria. O uso do romance “nada de novo no front” como eixo integrador nas aulas de história nas aulas de história. **Revista Eletrônica Científica Inovação Tecnológica**. Medianeira, Cadernos Ensino EAD, 2017.

CAINELLI, Marlene; TUMA, Magda Madalena. História e memória na construção do pensamento histórico: uma investigação em Educação Histórica. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 34, pp. 211-222, 2009.

CARDOSO, Delmar (org.). **Pensadores do século**. 2 ed., São Paulo: Edições Loyola/Paulus, 2013.

COOPER, Hilary. Aprendendo e ensinando sobre o passado a crianças de três a oito anos. **Educar em revista**, Curitiba, PR, n. Especial, 2006, pp. 171-190.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: T. T. Silva. **Nunca fomos humanos: No rastro do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

- FERRO, Marc. **Cinema e História**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1992.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 15 ed., Rio de Janeiro: Paz e terra, 1983.
- FREUD, Sigmund. **Tempos de guerra e de morte**. Trad. Petê Rissatti. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2021.
- JASPERS, Karl. **A questão da culpa**. A Alemanha e o nazismo. São Paulo: Editora Todavia, 2018.
- LACAPRA, Dominik. Trauma, history, memory, identity: what remains? **History and Theory**, v. 55, October/2016, pp. 375-400.
- LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In BARCA, Isabel. **Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África**. Braga: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2008.
- LEE, Peter. “Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé”: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). **Educação histórica e museus**. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga - Portugal: Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho. 2003.
- MACMILLAN, Margaret. **A Primeira Guerra Mundial**. Brasil: Globo Editora, 2014.
- RAMOS, Márcia Elisa Teté. Considerações sobre a construção da história escrita, ensinada e divulgada através da matriz disciplinar de Jörn Rüsen. **Diálogos (On-line)**, v. 22, 2018, pp. 32-54.
- REIS, José Carlos. O tempo histórico como “representação intelectual”. **Fênix. Revista de História e Estudos Culturais**. v. 8, n. 2, Mai/Jun/Jul/Ago de 2011. pp. 1-21.
- REMARQUE, Erich Maria. **Nada de novo no front**. Trad. Helen Rumjanek. Porto Alegre: L&PM, 2020.
- REVEL, Jacques. Micro-história, macro-história: o que as variações de escala ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da História: uma teoria da história como ciência.** Tradução Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015a.

RÜSEN, Jörn. **Humanismo e didática da história.** Trad. e Org. Isabel barca, Marcelo Fronza Lucas Pydd Nechi. Curitiba: W & A Editores, 2015b.

RÜSEN, Jörn. In SCHMIDT; Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR. 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica.** Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

LEE, Peter; SHEMILT, Denis. The concept that dares don't speak its name: Should empathy come out of the closet? **Teaching History**, n 143, 2011, pp 39-49.

SILVA, F. C. T. DA; SCHURSTER, K. A historiografia dos traumas coletivos e o Holocausto: desafios para o ensino da história do tempo presente. **Estudos IberoAmericanos**, v. 42, n. 2, 9 jun. 2016. pp. 744-772.

TINEN, Pedro. **Jogos de guerra: 1917 e o plano-sequência.** Disponível em <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/2020/jogos-de-guerra-1917-e-o-plano-sequ%C3%Aancia> Acesso em 27 de fevereiro de 2022.

TUTIAUX-GUILLON, Nicole. O paradoxo francês: cultura histórica significativa e didática da história incerta. **Educação e Realidade**. v.36, n.1, jan./abr., 2011, p. 15-37.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. LOPES, José de Sousa Miguel. (Org.) **A escola vai ao cinema.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WHITE, Hayden. Teoria literária e escrita da história. **Estudos históricos**. Rio de Janeiro, v. 7, n.13, 1991.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de. Sete categorias de perguntas e a interpretação de fontes históricas no primeiro grau. **História & Ensino**, out. 2002, p. 215-299.