



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

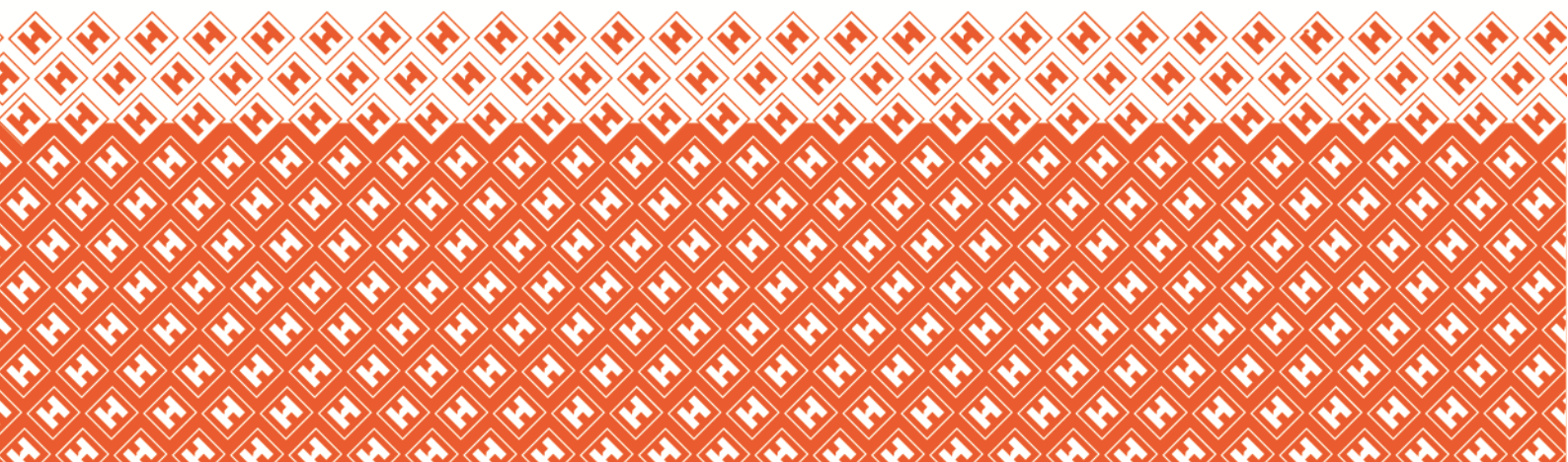
---

BRUNO GEMELLI CHAVES

**DO SOFÁ À SALA DE AULA:  
SERIADOS INFANTIS COMO  
CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA  
HISTÓRICA NO ENSINO DE  
HISTÓRIA**

Universidade Estadual do Paraná – Unespar

Abril / 2026



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ  
CAMPUS DE CAMPO MOURÃO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA  
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL – PROFHISTÓRIA**

**BRUNO GEMELLI CHAVES**

**DO SOFÁ À SALA DE AULA:  
SERIADOS INFANTIS COMO CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA  
HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

**CAMPO MOURÃO – PR  
2026**

**BRUNO GEMELLI CHAVES**

**DO SOFÁ À SALA DE AULA:  
SERIADOS INFANTIS COMO CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA  
HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, nível de Mestrado Profissional, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), como requisito para obtenção do título de Mestre.

**Área de Concentração:** Ensino de História

**Linha de Pesquisa:** Linguagens e Narrativas históricas:  
Produção e Difusão

**Orientador:** Dr. Ricardo Marques de Mello

**CAMPO MOURÃO – PR  
2026**

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNESPAR e Núcleo de Tecnologia de Informação da UNESPAR, com Créditos para o ICMC/USP

e dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Gemelli Chaves, Bruno

Do sofá à sala de aula: seriados infantis como construção da consciência histórica no ensino de história / Bruno Gemelli Chaves. -- Campo Mourão-PR, 2026.

152 f.: il.

Orientador: Ricardo Marques de Mello.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Ensino de História) -- Universidade Estadual do Paraná, 2026.

1. Ensino de história. 2. Consciência histórica. 3. Cultura histórica. 4. Seriados infantis. I - Marques de Mello, Ricardo (orient). II - Título.

**BRUNO GEMELLI CHAVES**

**DO SOFÁ À SALA DE AULA:  
SERIADOS INFANTIS COMO CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA  
HISTÓRICA NO ENSINO DE HISTÓRIA**

**BANCA EXAMINADORA**

Dr. Ricardo Marques de Mello – UNESPAR, Campo Mourão

Dra. Divânia Luiza Rodrigues – UNESPAR, Campo Mourão

Dr. Marcos Eduardo Meinerz – UNESPAR, Campo Mourão

Data de Aprovação

01/04/2026

Campo Mourão – PR

## RESUMO

CHAVES, Bruno Gemelli. **Do sofá à sala de aula: seriados infantis como construção da consciência histórica no ensino de história.** 2026 152f. Dissertação. Programa de Pós Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2026.

Neste estudo, investigamos o uso de seriados infantis e desenhos animados como recurso pedagógico no ensino de História, com foco na promoção da consciência histórica e da cultura histórica entre estudantes da segunda série do Ensino Médio. O objeto do estudo consiste na articulação entre produtos audiovisuais infantis e o ensino de conteúdos curriculares históricos, sob a perspectiva teórica de Jörn Rüsen e com base nas metodologias de análise fílmica desenvolvidas por Manuela Penafria e Marc Ferro. Nosso principal objetivo é elaborar e utilizar uma proposta metodológica que contemple seriados infantis como ferramenta para desenvolver, nos alunos, a capacidade de interpretar criticamente narrativas históricas presentes em mídias cotidianas, reconhecendo-as como manifestações de valores, representações e orientações temporais. Com isso, buscamos estimular o processo de aquisição de sentido, conforme delineado por Rüsen, ampliando a percepção dos alunos sobre a presença da história em seu cotidiano. O método adotado compreende a elaboração e aplicação de uma sequência didática em sala de aula, estruturada a partir da seleção de episódios de seriados e animações que abordam, direta ou indiretamente, os temas da Crise de 1929, ascensão dos Regimes Totalitários e Segunda Guerra Mundial. A análise dos episódios selecionados é guiada pelo modelo de leitura crítica de Marc Ferro, que considera as relações entre obra e contexto social, articulando o conteúdo aparente e o conteúdo latente das produções audiovisuais, assim como a decomposição e reconstrução fílmicas abordada por Manuela Penafria. Os principais conceitos teóricos que mobilizamos são consciência histórica, cultura histórica e aquisição de sentido, desenvolvidos por Jörn Rüsen, além de representação e estereótipo, explorados a partir de Roger Chartier e Johnni Langer (com base em Ernst Gombrich). Como resultados preliminares, destacamos a potencialidade dos seriados infantis para despertar o interesse dos alunos, facilitar o reconhecimento de estruturas narrativas históricas e promover reflexões críticas sobre o passado e suas ressignificações no presente. A experiência empírica revelou que a familiaridade dos estudantes com tais mídias favorece o engajamento e a compreensão dos conteúdos históricos trabalhados.

**Palavras-chave:** Seriados Infantis, Consciência Histórica, Cultura histórica.

## ABSTRACT

With this study, we investigate the usage of children's animated series and cartoons as a pedagogical resource within the History teaching, focusing on promoting historical awareness and on the historical culture among sophomore students. The object of study is an articulation between children's audiovisual products and the content that is part of the regular history classes, under the theoretical perspective of Jörn Rüsen and based on the methodologies of filming analyses developed by Manuela Penafria e Marc Ferro. Our main goal is to elaborate and make use of a methodological proposal that embraces children's shows as a tool to develop students' ability to help critically interpret the historical narratives presented on daily media, acknowledging them as value manifestations, representations and time orientations. With that, we aim to stimulate the sense developing process, as set by Rüsen, expanding students' perceptions on the presence of History in their daily lives. The chosen method includes the formulation and application of a teaching sequence in the classroom, made from a selection of series and animation series that directly or indirectly approach content about the Stock Market Crash of 29, the rising of the Totalitarian Regimes and World War II. The analysis of the selected episodes will be guided by the Marc Ferro's critical reading model which takes into account the correlation between the work and its social context and articulates the apparent content and the latent content within the audiovisual productions, as well as the decomposing and rebuilding of films set by Manuela Penafra. The main theoretical concepts we approached were historical conscience, historical culture and sense development created by Jörn Rüsen, in addition to the representation and stereotype discussed by Roger Chartier and Johnni Langer (based on Ernst Gombrich). As first results, we point out the potentiality carried by the children's animated series in order to awaken students' interest, make it easier to acknowledge the historical narrative structures and promote critical reflections about the past and its resignifications in the present. The empirical experience showed that the student's proximity with such media facilitates their engagement and their comprehension about the historical content studied.

**Keywords:** Children's Animated Series, Historical Conscience, Historical Culture.

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 01:</b> Método de análise Fílmica proposto por Marc Ferro.....	30
<b>Imagem 02:</b> Método de análise que se pretende utilizar.....	31
<b>Imagem 03:</b> Esquema mostrando a sequência dos conteúdos curriculares de nossas aulas.....	35
<b>Imagem 04:</b> Família protagonista do seriado “Família Dinossauros”.....	37
<b>Imagem 05:</b> Apresentação de personagens presentes na trama de Família Dinossauros.....	38
<b>Imagem 06:</b> Apresentação de Dino.....	38
<b>Imagem 07:</b> Apresentação de Sr. Richfield.....	39
<b>Imagem 08:</b> Verboten.....	47
<b>Imagem 09:</b> “Mein Kampf” entregue à Família de Hans.....	48
<b>Imagem 10:</b> Hitler deixando transparecer seus chifres, denotando suas intenções malignas.....	49
<b>Imagem 11:</b> Hitler carrega a “Bela Adormecida” (Alemanha).....	50
<b>Imagem 12:</b> Árvores saudando com <i>Heil Hitler</i> .....	50
<b>Imagem 13:</b> Livros sendo queimados, livro com o nome de Voltaire presente no centro da imagem – circulado em preto.....	52
<b>Imagem 14:</b> Banda marcial, postes e árvores no formato da suástica.....	55
<b>Imagem 15:</b> Relógio realizando a saudação <i>Heil Hitler</i> .....	56
<b>Imagem 16:</b> Casa de Donald em alusão a aparência de Hitler.....	56
<b>Imagem 17:</b> Cuco em alusão a aparência de Hitler realizando a saudação <i>Heil Hitler</i> .....	57
<b>Imagem 18:</b> Donald saudando os líderes das nações do Eixo.....	57
<b>Imagem 19:</b> Donald racionando seu café da manhã antes de ir ao trabalho.....	58
<b>Imagem 20:</b> Donald lendo o “Mein Kampf”.....	59
<b>Imagem 21:</b> Donald saudando <i>Heil Hitler</i> na esteira industrial.....	59
<b>Imagem 22:</b> Donald sendo reprimido por proferir insultos ao retrato de Hitler.....	60
<b>Imagem 23:</b> Delírios de Donald – Parte 1.....	61
<b>Imagem 24:</b> Delírios de Donald – Parte 2.....	61
<b>Imagem 25:</b> Donald acordado exaltando os EUA.....	62
<b>Imagem 26:</b> O encontro entre Göring e Pernalonga na Floresta Negra.....	63
<b>Imagem 27:</b> Pernalonga disfarçado de Hitler e Göring com seu uniforme.....	64
<b>Imagem 28:</b> Göring com sua cueca rosa em uma alusão à masculinidade dos inimigos germânicos.....	65

<b>Imagem 29:</b> Göring e Pernalonga como Siegfried e Bruhilde respectivamente.....	66
<b>Imagem 30:</b> Hitler se assusta ao ver o que há dentro do saco.....	67
<b>Imagem 31:</b> Pernalonga disfarçado de Josef Stálin.....	67
<b>Imagem 32:</b> <i>Slide</i> de abertura sobre “Crise de 1929”.....	73
<b>Imagem 33:</b> Segundo <i>slide</i> da apresentação sobre “Crise de 1929”.....	73
<b>Imagem 34:</b> <i>Slide</i> de abertura da apresentação sobre “Ascensão dos Regimes Totalitários”.....	74
<b>Imagem 35:</b> Segundo <i>slide</i> da apresentação sobre “Ascensão dos Regimes Totalitários”.....	74
<b>Imagem 36:</b> <i>Slide</i> de abertura da apresentação sobre “II Guerra Mundial”.....	75
<b>Imagem 37:</b> Segundo <i>slide</i> da apresentação sobre “II Guerra Mundial”.....	75
<b>Imagem 38:</b> Capa do livreto entregue aos alunos.....	77
<b>Imagem 39:</b> Capa do livreto entregue aos alunos (material completo).....	79
<b>Imagem 40:</b> Primeira página do livreto entregue aos alunos.....	80
<b>Imagem 41:</b> Segunda página do livreto entregue aos alunos.....	81
<b>Imagem 42:</b> Terceira página do livreto entregue aos alunos.....	82
<b>Imagem 43:</b> Quarta página do livreto entregue aos alunos.....	83
<b>Imagem 44:</b> Quinta página do livreto entregue aos alunos.....	84
<b>Imagem 45:</b> Sexta página do livreto entregue aos alunos.....	85
<b>Imagem 46:</b> Sétima página do livreto entregue aos alunos.....	86
<b>Imagem 47:</b> Oitava página do livreto entregue aos alunos.....	87
<b>Imagem 48:</b> Nona página do livreto entregue aos alunos.....	88
<b>Imagem 49:</b> Décima página do livreto entregue aos alunos.....	89
<b>Imagem 50:</b> Décima primeira página do livreto entregue aos alunos.....	90
<b>Imagem 51:</b> Décima segunda página do livreto entregue aos alunos.....	91
<b>Imagem 52:</b> Décima terceira página do livreto entregue aos alunos.....	92
<b>Imagem 53:</b> Décima quarta página do livreto entregue aos alunos.....	93
<b>Imagem 54:</b> Décima quinta página do livreto entregue aos alunos.....	94
<b>Imagem 55:</b> Décima sexta página do livreto entregue aos alunos.....	95
<b>Imagem 56:</b> Contracapa do livreto entregue aos alunos.....	96
<b>Imagem 57:</b> <i>Slide</i> 1 de Crise de 1929.....	98
<b>Imagem 58:</b> <i>Slide</i> 2 de Crise de 1929.....	98
<b>Imagem 59:</b> <i>Slide</i> 3 de Crise de 1929.....	99
<b>Imagem 60:</b> <i>Slide</i> 4 de Crise de 1929.....	99
<b>Imagem 61:</b> <i>Slide</i> 5 de Crise de 1929.....	100
<b>Imagem 62:</b> <i>Slide</i> 6 de Crise de 1929.....	100

<b>Imagem 63:</b> <i>Slide 7 de Crise de 1929</i> .....	101
<b>Imagem 64:</b> <i>Slide 8 de Crise de 1929</i> .....	101
<b>Imagem 65:</b> <i>Slide 9 de Crise de 1929</i> .....	102
<b>Imagem 66:</b> <i>Slide 10 de Crise de 1929</i> .....	102
<b>Imagem 67:</b> <i>Slide 11 de Crise de 1929</i> .....	103
<b>Imagem 68:</b> <i>Slide 12 de Crise de 1929</i> .....	103
<b>Imagem 69:</b> <i>Slide 13 de Crise de 1929</i> .....	104
<b>Imagem 70:</b> <i>Slide 14 de Crise de 1929</i> .....	104
<b>Imagem 71:</b> <i>Slide 15 da Crise de 1929</i> .....	105
<b>Imagem 72:</b> <i>Slide 1 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	106
<b>Imagem 73:</b> <i>Slide 2 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	106
<b>Imagem 74:</b> <i>Slide 3 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	107
<b>Imagem 75:</b> <i>Slide 4 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	107
<b>Imagem 76:</b> <i>Slide 5 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	108
<b>Imagem 77:</b> <i>Slide 6 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	108
<b>Imagem 78:</b> <i>Slide 7 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	109
<b>Imagem 79:</b> <i>Slide 8 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	109
<b>Imagem 80:</b> <i>Slide 9 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	110
<b>Imagem 81:</b> <i>Slide 10 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	110
<b>Imagem 82:</b> <i>Slide 11 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	111
<b>Imagem 83:</b> <i>Slide 12 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	111
<b>Imagem 84:</b> <i>Slide 13 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	112
<b>Imagem 85:</b> <i>Slide 14 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	112
<b>Imagem 86:</b> <i>Slide 15 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	113
<b>Imagem 87:</b> <i>Slide 16 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	113
<b>Imagem 88:</b> <i>Slide 17 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	114
<b>Imagem 89:</b> <i>Slide 18 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	114
<b>Imagem 90:</b> <i>Slide 19 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	115
<b>Imagem 91:</b> <i>Slide 20 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	115
<b>Imagem 92:</b> <i>Slide 21 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	116
<b>Imagem 93:</b> <i>Slide 22 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	116
<b>Imagem 94:</b> <i>Slide 23 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	117
<b>Imagem 95:</b> <i>Slide 24 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	117

<b>Imagem 96:</b> <i>Slide 25 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	118
<b>Imagem 97:</b> <i>Slide 26 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	118
<b>Imagem 98:</b> <i>Slide 27 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	119
<b>Imagem 99:</b> <i>Slide 28 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	119
<b>Imagem 100:</b> <i>Slide 29 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	120
<b>Imagem 101:</b> <i>Slide 30 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	120
<b>Imagem 102:</b> <i>Slide 31 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	121
<b>Imagem 103:</b> <i>Slide 32 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	121
<b>Imagem 104:</b> <i>Slide 33 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	122
<b>Imagem 105:</b> <i>Slide 34 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	122
<b>Imagem 106:</b> <i>Slide 35 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	123
<b>Imagem 107:</b> <i>Slide 36 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	123
<b>Imagem 108:</b> <i>Slide 37 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	124
<b>Imagem 109:</b> <i>Slide 38 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	124
<b>Imagem 110:</b> <i>Slide 49 da Ascensão dos Regimes Totalitários</i> .....	125
<b>Imagem 111:</b> <i>Slide 1 da II Guerra Mundial</i> .....	126
<b>Imagem 112:</b> <i>Slide 2 da II Guerra Mundial</i> .....	126
<b>Imagem 113:</b> <i>Slide 3 da II Guerra Mundial</i> .....	127
<b>Imagem 114:</b> <i>Slide 4 da II Guerra Mundial</i> .....	127
<b>Imagem 115:</b> <i>Slide 5 da II Guerra Mundial</i> .....	128
<b>Imagem 116:</b> <i>Slide 6 da II Guerra Mundial</i> .....	128
<b>Imagem 117:</b> <i>Slide 7 da II Guerra Mundial</i> .....	129
<b>Imagem 118:</b> <i>Slide 8 da II Guerra Mundial</i> .....	129
<b>Imagem 119:</b> <i>Slide 9 da II Guerra Mundial</i> .....	130
<b>Imagem 120:</b> <i>Slide 10 da II Guerra Mundial</i> .....	130
<b>Imagem 121:</b> <i>Slide 11 da II Guerra Mundial</i> .....	131
<b>Imagem 122:</b> <i>Slide 12 da II Guerra Mundial</i> .....	131
<b>Imagem 123:</b> <i>Slide 13 da II Guerra Mundial</i> .....	132
<b>Imagem 124:</b> <i>Slide 14 da II Guerra Mundial</i> .....	132
<b>Imagem 125:</b> <i>Slide 15 da II Guerra Mundial</i> .....	133
<b>Imagem 126:</b> <i>Slide 16 da II Guerra Mundial</i> .....	133
<b>Imagem 127:</b> <i>Slide 17 da II Guerra Mundial</i> .....	134
<b>Imagem 128:</b> <i>Slide 18 da II Guerra Mundial</i> .....	134
<b>Imagem 129:</b> <i>Slide 19 da II Guerra Mundial</i> .....	135

<b>Imagem 130:</b> <i>Slide</i> 20 da II Guerra Mundial.....	135
<b>Imagem 131:</b> Print da conversa com o ex-aluno.....	139

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>EPISÓDIO 1: EU ESCOLHO VOCÊ! OS CONTEÚDOS E SERIADOS A SEREM TRABALHADOS.....</b>	<b>34</b>
<b>EPISÓDIO 2: UM LUGAR MISTERIOSO, O PRODUTO NA SALA DE AULA!.....</b>	<b>71</b>
<b>EPISÓDIO 3: FRAGMENTO DE MEMÓRIA - A EXPERIÊNCIA DOCENTE.....</b>	<b>137</b>
<b>A DECISÃO FINAL.....</b>	<b>145</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>151</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>152</b>

## INTRODUÇÃO

### **O primeiro desafio - Transformar o passatempo em objeto de estudo**

Nossa pesquisa, realizada no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – Campus de Campo Mourão/PR, objetiva a criação de uma sequência didática que se utiliza de Seriados Infantis para desenvolver o processo de aprendizagem dos alunos e é destinada aos conteúdos curriculares de: Crise de 1929, Ascensão do Fascismo e do Nazismo e II Guerra Mundial. A sequência didática mencionada foi colocada em prática em turmas da segunda série do Ensino Médio do Colégio Sagrada Família, um colégio particular situado no município de Ibema na região Oeste do Paraná.

Ao adentrar no ProfHistória, a maior preocupação mostrou-se ser a ideia do que seria o dito produto. Porém, conforme os créditos foram sendo realizados, os professores foram elucidando que, em muitos casos, o produto não precisaria ser objeto tão mirabolante; poderíamos utilizar alguma coisa que já estava incorporado em nossa prática, porém de uma maneira mais empírica, e que a formulação do produto poderia ser mais uma teorização daquilo que já estava presente em nosso cotidiano de trabalho. Isso, de certo modo, me tranquilizou, bem como tranquilizou grande parte dos colegas da turma, uma vez que a maioria de nós já estava afastada do ambiente acadêmico há certo tempo.

Tendo essa compreensão, tive mais convicção de trabalhar com os desenhos animados na aula de História, algo que, de certa forma, não seria novidade dentro da área do Ensino de História e que eu já utilizava desde o ano de 2019. Todavia, conforme a ideia ia amadurecendo, resolvi ampliar o leque e estudar os seriados infantis<sup>1</sup> em geral, expandindo um pouco mais o arcabouço de fontes que poderiam ser utilizadas na prática docente.

A escolha por tal objeto de estudo diz muito, não apenas do professor que prepara as aulas e se debruça na pesquisa, mas também daquela criança que cresceu assistindo a esse gênero e que, mesmo ao se tornar adulto, continua assistindo, pois na escola aprendemos a ver um potencial educacional naquilo que antes era apenas uma distração. Muito disso se deve a uma experiência vivida no ensino fundamental: lembro de uma aula de História na 8ª série (atual 9º ano do Ensino Fundamental), em que a professora apresentou um trecho da obra

---

<sup>1</sup> Na presente pesquisa utilizaremos os termos “seriados infantis”, “séries infantis”, “programas infantis”, “programações infantis” como sinônimos para qualquer conteúdo audiovisual ou filmico produzido com o público-alvo infantil, já os termos “animações” e “desenho animado”, diz respeito a uma forma específica destas programações.

“Alô Amigos”, da Disney — uma animação em que o personagem Zé Carioca é apresentado levando em conta a política da Boa Vizinhança praticada pelos EUA na década de 1940 e que se enquadra no escopo de análise da entrada do Brasil na II Guerra Mundial<sup>2</sup>. Naquele momento, nossa sala, como um todo, prestou muita atenção, já que a ideia de ver desenho animado na escola nos agradava.

Todavia, antes de falar especificamente das serializações infantis, deve-se discutir sobre os seriados de um modo geral. De acordo com os estudos de Heitor Capuzzo (1990) e Chantal Herskovic (2005), podemos observar que os seriados têm seu início nos cinemas com as sessões de matinê, estrutura de apresentação comum nos cinemas da década de 1940, na qual as histórias que anteriormente eram transmitidas de modo contínuo (filmes) passaram a ser fragmentadas em blocos. Durante a década de 1950, tais fragmentos passaram a ser adaptados visando a transmissão em um novo meio de comunicação: a televisão. A partir de então, teve início um modelo que se aproxima mais daquilo que estamos acostumados atualmente.

Nesta fase inicial, os filmes escolhidos para serem adaptados foram aqueles de menor orçamento, Capuzzo os nomeia de “filmes B”, eles voltam-se à nova mídia, uma vez que não teriam condições de competir nas grandes bilheterias com filmes de maior orçamento, “filmes A”.

O seriado surge como produto do filme B, adaptado às condições da produção no vídeo, que são mais escassas que as do cinema industrial. Daí sua atitude vampiresca em relação ao próprio cinema, agindo com grande rapidez e devorando canibalisticamente todo registro em celulóide que se adequa ao seu universo (Capuzzo, 1990, p. 42).

É por meio do contato com essa nova realidade de investimento e de abrangência de público, que os seriados adaptam a linguagem cinematográfica e criam uma linguagem própria. É nesse momento que adquire os contornos que os tornam essencialmente viáveis para que se estabeleça um estreitamento de laços entre personagens e espectadores de maneira rápida. Portanto, é a partir da década de 1950 com a expansão do meio televisivo que as mudanças elencadas acima estabelecem a criação desta nova linguagem, faz emergir uma característica importante: os seriados originalmente seguiam um molde no qual os capítulos possuíam uma autonomia entre os blocos, ou seja, um episódio, na maioria das vezes, não dependia dos demais, seja o anterior ou o posterior, uma vez que a trama “independente” prende os espectadores de maneira eficiente:

---

<sup>2</sup> O episódio completo da animação encontra-se disponível na plataforma digital Disney Plus através do link: <https://www.disneyplus.com/pt-br/movies/alo-amigos/1xYJxc5omEIJ>.

A estrutura de série, quando transposta para a TV, apresenta algumas transformações fundamentais. Uma das mais importantes é a autonomia de cada episódio. Ao contrário do cinema, o seriado televisivo faz de cada episódio um bloco dramático autônomo, com começo, meio e fim” (Capuzzo, 1990, p. 39).

Esta autonomia ainda está presente em muitos seriados atuais e auxilia a estabelecer a ligação entre espectador e personagens. Ela se efetiva, sobretudo, por ter uma estrutura que se repete, isto é, independentemente da história contada no episódio, o modo como a trama se organiza em cada capítulo é reproduzido igualmente por toda a série. Tal organização é provavelmente um dos fatores que corrobora para que grande parte destas programações consiga ter sucesso a ponto de ser assimilado por públicos de várias faixas etárias, incluindo as infantis.

Essa estrutura repetitiva é relevante para nossa análise, pois provavelmente está ancorada na existência de uma necessidade infantil intrínseca ao comportamento humano. Segundo o filósofo Umberto Eco, este hábito se deve “[...] à necessidade infantil de ouvir sempre a mesma história, de consolar-se com o retorno do idêntico, superficialmente mascarado” (Eco, 1989, p. 123). Desta maneira, nós, espectadores, abraçamos a repetição presente em programações que são similares pelo fato de ser um local cômodo, no qual podemos prever e nos localizar dentro dos acontecimentos da trama que enxergamos.

Apesar das especificidades de cada seriado, grande parte de suas características gerais são compartilhadas por todos os subgêneros, incluindo os seriados infantis. Feitos para crianças, esses seriados são uma sequência audiovisual com uma linguagem acessível e uma pitada humorística, o que possibilita um alívio cômico que dá liberdade para que uma variada gama de temáticas seja retratada de uma maneira mais leve. Embora neste trabalho direcionamos nossa atenção às animações, não restringiremos nossa análise apenas aos tradicionais desenhos animados, nosso objeto de análise, portanto, são os seriados infantis, de modo amplo.

Mesmo que haja a compreensão de que os seriados infantis são produzidos objetivando as crianças, ao investigarmos um pouco mais a fundo observamos que, embora o público-alvo seja esse, adultos também são atingidos por tais programas. Em 1957, os animadores William Hannah e Joseph Barbera<sup>3</sup> criaram um estúdio de animação conhecido

---

<sup>3</sup> Dupla de animadores responsável pela criação de “Tom e Jerry” (1940).

como “Estúdio Hannah-Barbera”<sup>4</sup>, e na década de 1960 o referido estúdio realizou uma pesquisa em que se constatou que 65% da audiência de seus desenhos era de adultos (Stabile; Harrison *apud* Herskovic, 2005, p. 26). Ao assistir essas programações, percebemos que muitas vezes eles apresentam diálogos profundos, que podem passar despercebidos quando assistidos, seja na infância ou mesmo em idade mais avançada.

Este ponto é importante, pois ao considerar que adultos assistem aos episódios de programas infantis pode-se formular o seguinte questionamento: “Por que pessoas mais velhas são atraídas por tais formatos e conteúdos?”, a princípio, podemos inferir que é por um mero sentimento de nostalgia. Emprestando uma reflexão literária, Saint-Exupéry escreveu na dedicatória do livro “O pequeno Príncipe” que “Todas as pessoas grandes foram um dia crianças (mas poucas se lembram disso)” (Saint-Exupéry, 2015, p. 5). O autor faz essa menção para ressaltar que muitas vezes ao atingir a idade adulta nos esquecemos da infância, porém, é possível questionar: “Esquecemos mesmo?”, em algumas situações, como citado anteriormente, buscamos algo que remeta a nossa fase inicial de desenvolvimento, entretanto, este interesse pode surgir de algo mais profundo, sendo uma válvula de escape da realidade social.

A suposta necessidade deste escapismo pode ser associada a um desejo humano inconsciente, abordado na psicanálise. Em “O mal-estar na cultura” (2010), Sigmund Freud destaca que “a vida, tal como nos é imposta, é muito árdua para nós, nos traz muitas dores, desilusões e tarefas insolúveis. Para suportá-la, não podemos prescindir de lenitivos” (Freud, 2010, p. 60). Além de constatar a necessidade de um escapismo, Freud menciona três maneiras pelas quais ele pode ocorrer: “distrações poderosas que nos façam desdenhar nossa miséria, satisfações substitutivas que a amenizem e entorpecentes que nos tornem insensíveis a ela” (Freud, 2010, p. 60). Entendemos, então, que as programações infantis se enquadram dentro do segundo modo, no qual o espectador experimenta uma outra realidade em substituição àquela vivenciada em seu cotidiano, porque ela se apresenta mais leve e possibilita certo alívio das tensões sociais.

Podemos, assim, pensar nas séries infantis enquanto objeto de estudo e certamente analisá-las é pensar em sua relevância, que pode ser mensurada primeiramente a partir de duas questões fundamentais e que estão imbricadas: a primeira é seu alcance, ou seja, a quem as séries são destinadas; a segunda diz respeito ao conteúdo inserido nas séries. Sobre ambos os aspectos, devemos compreender que os seriados de um modo geral possuem um papel

---

<sup>4</sup> Estúdio responsável por desenhos animados como “Ruff and Reddy” (1957), “Dom Pixote” (1958), “Pepe Legal e Babalu” (1959), “Os Flintstones” (1960), “Os Jetsons” (1962).

importante dentro da construção identitária dos indivíduos que os acompanham. Aqueles que assistiam às programações infantis quando criança e atualmente se encontram em idade adulta, por vezes entram em contato com recortes de episódios nas redes sociais ou escutam as músicas que compunham suas trilhas sonoras, esta situação pode despertar um sentimento de nostalgia por conta de algumas experiências vividas.

Ao acessar tais memórias e refletir um pouco mais profundamente sobre elas, observa-se que os seriados ajudam na formação ideológica do público que os acompanha, fato que ocorre, pois nessa tipologia de programa, se tem espaço para as mais variadas temáticas: o incrível, o imaginário e, indubitavelmente, as críticas sociais. Segundo Marcos Napolitano, assistir é “reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (Napolitano, 2010, p. 11). Ao substituir o termo cinema pelo objeto de estudo desta pesquisa, percebemos que os pontos elencados por Napolitano estão presentes nestas obras audiovisuais e são perceptíveis, logo, a banalização destes programas não deve ser feita, já que por mais fictícia que essas produções pareçam, elas partem de uma verossimilhança, que as ligam a uma realidade, seja do passado, do presente ou até mesmo de uma perspectiva de futuro.

Para além dessas situações, atribui-se a relevância das séries infantis às ligações construídas entre os personagens e os espectadores, afinal, uma parcela considerável destes possuem personagens favoritos. E este elo pode ser muito mais complexo do que aparenta, pois ajuda a estabelecer uma representação. Um dos principais autores que aborda este conceito é Roger Chartier, de acordo com ele as representações “(...) não são simples imagens, verdadeiras ou falsas, de uma realidade que lhes seria externa; elas possuem uma energia própria que leva a crer que o mundo ou o passado é efetivamente, o que dizem que é” (Chartier, 2009, p. 51). Compreende-se que os espectadores sabem diferenciar a realidade do seriado e sua realidade social, porém, os discursos presentes na realidade fictícia, por vezes se fazem presentes na realidade vivenciada, é justamente nessa correlação que pode se entender como essa representação se constitui. Desse modo, as pontes entre espectador e personagem vão além do ato de se identificar nos traços de personalidade ilustrados. Quando os seriados infantis são produzidos e veiculados ao grande público, eles não só apresentam uma maneira de ver o mundo, mas também criam uma realidade singular e que, muitas vezes, é mais fácil e confortável de ser incorporada pelas pessoas.

Por conta disso, é evidenciado que as seriaçãoes infantis possuem uma grande eficiência na transmissão de determinados ideais e representações, o que se traduz em uma

característica muito particular presente no objeto. Por conta do público-alvo possuir uma faixa-etária baixa (mesmo que se saiba que adultos também o integram), sua linguagem é simples, o que facilita a comunicação de ideias. De acordo com Walt Disney: “a animação pode explicar o que a mente do homem pode conceber. Esta facilidade faz com que seja o meio de comunicação mais versátil e explícito já concebido para rápida apreciação de massa” (Disney *apud* Paulo, 2019, p. 6). Ao entender as animações como uma das seriações a serem abordadas que compartilham características similares aos demais seriados infantis, percebe-se que a linguagem simples é o fator de similaridade mais evidente entre elas, então, toma-se a frase de Walt Disney como abrangente ao gênero estudado como um todo.

Ainda sobre a linguagem, porém, saindo da descrição de um criador, para a descrição de um estudioso sobre a temática, Marcello Neto nos fala que, “(...) de um modo geral [a animação], possui uma linguagem universal, ou seja, adaptável a todo público-alvo, utilizando o humor e enredos que permitam uma maior compreensão de uma realidade própria da Animação” (2014, p. 2). Diferentemente do autor citado, não considero esta linguagem como algo universal de fato, contudo, endosso que sua alta adaptabilidade a torna abrangente, fazendo com que ao ser veiculada nas mídias de grande difusão potencialize as representações ali contidas, corroborando, assim, para a aceitação de seu discurso na sociedade, sem que sejam feitas maiores polêmicas em torno dos assuntos tratados.

A partir desses fatores, ressalta-se que transformar animações em objeto de estudo não é uma mera possibilidade, mas também um caminho relevante para compreender de que modo determinadas ideias são expressas e recepcionadas por um público em evidente processo de formação intelectual. Mesmo que atualmente não haja uma ampla disseminação dessas programações em canais de televisão abertos, elas ainda podem ser acessadas por crianças, adolescentes e adultos, seja por canais por assinatura ou pela própria internet, principalmente através do *Youtube*. Além dessas formas de visualização dos episódios na íntegra, as pessoas conseguem entrar em contato com trechos desses episódios por meio de aplicativos como *Instagram* ou *TikTok*. Isso mostra que a circulação destes materiais diminuiu, mas ainda existe.

Os seriados infantis, portanto, se fazem presentes no mundo contemporâneo e exercem, manifesta ou veladamente, influência na construção de entendimentos e valores das crianças. Considerando que uma das funções da escola é formar pessoas aptas a interpretar assuntos que ultrapassam os muros escolares, integrar os seriados infantis como objeto de estudo e análise no ensino e na aprendizagem formal torna-se necessário para que um olhar mais crítico/ analítico sobre os seriados infantis seja possível. Desta perspectiva, ao assistir a

programas infantis, geralmente é buscando entretenimento ou relaxamento. Mas ao fazê-lo na escola, com recursos, método e conceitos apropriados, transforma-se essa circunstância em uma oportunidade para incorporar e enriquecer perspectivas a respeito de objetos aparentemente triviais.

E é justamente na intersecção entre seriados infantis e ensino de História que nossa proposta se enquadra. No campo da História, tem-se desenvolvido várias maneiras de analisar os recursos fílmicos de todos os gêneros. Ao realizar o estado da arte para nossa pesquisa, constatamos que na esfera educacional os conteúdos audiovisuais infantis amplamente utilizados são, na maioria, desenhos animados. Isso acaba deixando de lado outras seriações como, por exemplo, programas de fantoches e outros bonecos, que também podem ser analisados.

Por conta disso, esta pesquisa serve-se de trabalhos que versam sobre animações e fará algumas adaptações para que os referenciais específicos dos desenhos sejam compreendidos como basilares para refletir sobre os demais tipos de seriados infantis. É importante ressaltar que: “[...] um bom filme é interessantíssimo para introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas. Isso facilitará o desejo de pesquisa nos alunos para aprofundar o assunto do filme e da matéria” (Moran *apud* Lima, 2021, p. 8). Podemos, aqui, substituir o termo filme por nosso objeto de análise e, assim, dar nosso primeiro passo rumo à intencionalidade de utilizar esta metodologia.

No que se refere especificamente ao uso dos seriados no ensino de História, pode-se iniciar com a seguinte questão: por que é relevante usar seriados infantis para o ensino de História? A primeira resposta a essa pergunta liga-se à linguagem dos seriados, que facilitam a transmissão de suas ideias, que expressam narrativas e representações temporais da sociedade, atingindo indiretamente uma premissa do destacado historiador francês Marc Bloch, que está na Introdução da obra “Apologia da História ou Ofício do Historiador”: “[...] saber falar, no mesmo tom, aos doutos e aos estudantes” (Bloch, 2002, p. 17).

E é por conta desse linguajar mais acessível que muitos professores, a fim de terem a atenção de seus educandos, recorrem ao uso de desenhos animados<sup>5</sup> em suas aulas. Nesse caso, é comum escolher episódios que tenham relação direta com o período histórico tratado no conteúdo programático. Na maioria das vezes, o desenho em questão é utilizado como fonte histórica.

---

<sup>5</sup> Como já fora dito ao longo do trabalho, entendemos os desenhos animados como um dos tipos de seriados infantis.

Na dissertação “Os desenhos animados de Walt Disney como fontes para o ensino de História”, de Priscila Estevo de Oliveira, defendida na Universidade Estadual de Londrina (UEL) em 2016, a pesquisadora investiga como estudantes do Ensino Fundamental interpretam animações produzidas por Walt Disney entre 1942 e 1944, durante a Segunda Guerra Mundial, dando destaque para as obras *Der Fuehrer's Face*, *Education for Death* e *Commando Duck*. Com base em autores como Isabel Barca, Peter Lee e Henry Giroux, a autora conclui que a utilização de animações em sala de aula pode estimular a literacia histórica, ajudando os alunos a compreender as representações do passado, a contextualizar a produção cultural e a desenvolver um olhar crítico sobre as fontes midiáticas.

Seguindo, agora numa perspectiva na qual observamos um destaque maior ao conteúdo propagandístico das animações estadunidenses no contexto da Segunda Guerra Mundial, temos a dissertação “This is our fight!: as animações de Hollywood utilizadas como propaganda política durante a II Guerra Mundial”, de Paula de Castro Broda, defendida em 2017 na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). A pesquisa de Paula evidencia que, sob o governo de Franklin D. Roosevelt, o cinema passou a exercer várias funções como informar, convencer e entreter, sendo mobilizado para fortalecer o patriotismo, incentivar a compra de bônus de guerra e sustentar o moral da população. Para além das produções da Warner Bros., Paula também se utiliza de produções da Disney para fazer sua análise destacando como ambos os estúdios ajudaram a vilanizar os inimigos (alemães e japoneses) e a exaltar o “modo de vida americano”. Dentro desse aspecto, a autora nos mostra que as obras serviram para reforçar a unidade nacional, porém, dentro de um ideal excludente, no qual a igualdade era mais simbólica do que real, visto que mulheres e negros eram representados de maneira subordinada e caricaturada, mesmo quando retratados dentro do esforço de guerra.

Ainda nesta linha de análise, a dissertação “Os *cartoons* vão a guerra: uma análise de discurso dos desenhos animados da Warner Bros, na campanha estadunidense da Segunda Guerra Mundial”, de Inajara Barbosa Paulo, defendida na Universidade Federal do Paraná (UFPR) em 2019, a autora nos apresenta o papel das animações como propagandas de guerra dos Estados Unidos. De acordo com a pesquisadora, os *cartoons* compõe o que chamou de “hard propaganda”, pois carregam mensagens diretas e ideologicamente carregadas de maneira explícita. Através disso, o país americano reforça estereótipos de alemães e japoneses, a fim de legitimar o conflito que estava ocorrendo e também as perseguições ocorridas em solo estadunidense, nesta pesquisa vemos o estudo de seis animações do estúdio Warner Bros e a utilização de uma base teórica pautada nos autores Jean-Marie Domenach, Peter Burke e Robert Rosenstone.

Tais práticas seguem perspectivas distintas daquilo que pretendemos: se lá se vê uma maneira de acessar o conteúdo histórico pelos desenhos através da pesquisa, em nosso trabalho buscaremos lidar com os desenhos de modo que os alunos desenvolvam um olhar que lhes permita identificar os valores e comportamentos que os seriados sugerem como positivos e negativos, associando tais escolhas a determinados preceitos políticos historicamente condicionados.

Mais recentemente, no ano de 2023 foi defendida dentro do ProfHistória uma dissertação que se utilizou de desenhos animados, a pesquisa do professor Rodolfo Carvalho Alves, defendida na Universidade Federal Fluminense e intitulada “(Des)educando olhares: Ensino de História, estereótipos e filmes de animação”. Neste caso, o professor não pretende a utilização dos filmes de animação visando um conteúdo específico, mas em seu produto, propõe a criação de uma ementa de disciplina para os Itinerários Formativos do Ensino Médio. Tal proposta se utiliza das animações para trabalhar uma gama de problemáticas relacionadas a estereótipos e preconceitos disseminados em torno da construção do “outro” pelos filmes de animação. A partir de um estudo de caso do filme Aladdin (1992) e da articulação de conceitos da pedagogia crítica da mídia (Douglas Kellner, Henry Giroux) e dos estudos culturais e raciais, o autor defende que sua disciplina possibilita uma educação que capacite os alunos a interpretar e questionar as mensagens e ideologias presentes nas produções midiáticas.

Como fora destacado acima, um dos pontos mais abordados por historiadores e evidenciados por docentes quando se trabalha com esse tipo de material, é o estereótipo representado nas obras. De acordo com Langer (2004), os estereótipos são um tipo específico de *schematta*, o autor empresta este termo de Ernst Gombrich, pesquisador da área da arte e que se utiliza desse termo para designar a interferência cultural de ordem inconsciente nas produções de imagens. Quando Langer translada este conceito para a produção de filmes históricos, ele nos mostra que os cineastas, assim como artistas convencionais, são, de maneira inconsciente, afetados por questões de caráter cultural, econômico, estético, ideológico e político, fatores estes que alteram de maneira contundente o conteúdo fílmico ao final de seu trabalho. Aqui pode-se extrapolar a análise feita para aos filmes e entender que esses estereótipos também se expressam nos seriados infantis que sofrem as mesmas influências.

Muitas vezes, neste tipo de programa, essa representação pode ser até mais acentuada, já que o público-alvo, na maioria das vezes, não possui uma criticidade tão elaborada. Nesse sentido, devemos frisar que nos seriados infantis o estereótipo não se resume apenas à questão

imagética, mas também está inclusa nos discursos dos personagens, representando visões de mundo e de sociedade.

Apesar de compreender tais estereótipos como um tipo de *schematta*, é necessário lembrar sempre que, para além das influências inconscientes, há ainda interferências conscientes e, portanto, intencionais. Tais interferências seguem questões do mesmo cunho das citadas anteriormente, porém, agora diz muito mais respeito ao uso que se dará ao produto audiovisual desenvolvido. Justamente por isso, ao optar por utilizar em nas aulas este tipo de material, é fundamental estabelecer uma série de critérios para deixar claro no processo de criação a intencionalidade por trás dela e também da veiculação deste recurso. Portanto, ao compreender que as programações infantis possuem esta tendência e explicitam tais *schematas*, foram elencados episódios que denotam tal característica de modo quase que explícito. Mas, antes de apresentar a fundamentação teórica, faz-se importante discorrer um pouco sobre nossos episódios.

O primeiro objeto analisado nesta pesquisa é um capítulo da terceira temporada do seriado “Família Dinossauros” e é nomeado “O Casamento de Roy”. Nele a sociedade representada está passando por um momento de recessão econômica, que gera também elevados índices de desemprego. Esse quadro de instabilidade social leva a sociedade a buscar soluções baseadas no imediatismo para conseguir superar esta crise e, a primeira medida busca encontrar culpados, ocasionando uma segregação racial, os dinossauros quadrúpedes são culpabilizados e por consequência discriminados e expulsos do país. A trama principal deste episódio consiste no casamento de Roy (dinossauro bípede) com Mônica (dinossauro quadrúpede), uma vez que no seriado fora criada uma lei na qual, em caso de o quadrúpede ser casado com um bípede a permanência dele naquele país seria permitida. Em paralelo a discriminação e a exclusão social vivida pelo casal mencionado acima, vemos medidas do governo visando gerar empregos e através disso, tentar estabilizar a economia da sociedade.

Todo este quadro apresentado no seriado é parecido com o panorama vivenciado em muitos países no contexto da “Crise de 1929”, tanto no que diz respeito às questões econômicas como inflação, desemprego e geração de empregos; esta última ligando diretamente a uma das medidas do “*New Deal*”, quanto a exclusão de minorias, é visível ainda, ações similares ao processo de discriminação aos judeus vivido na Alemanha hitlerista.

Os conteúdos audiovisuais analisados na sequência são as animações “Educação para a morte” e “*Der Fueher’s Face*”, produzidos pelos estúdios Disney na década de 1940. Ambos os curtas metragens retratam a visão que o governo estadunidense visava incutir em sua população sobre como seria a vida de um cidadão alemão durante o período nazista, embora

ambos retratem a mesma situação, representam esferas distintas da sociedade. No primeiro, acompanha-se a história de um menino chamado Hans, e se vê o como, de acordo com os estadunidenses é construído um nazista, observa-se neste desenho animado as fases da vida de um alemão, tendo destaque para o processo educacional dos jovens germânicos, iniciando pela estrutura familiar na qual os pais de Hans vão ao cartório para efetuar o registro da criança, passa pelo Ensino Infantil, na qual verifica-se a adaptação de um conto de fadas à doutrina alemã, na sequência, é apresentado o processo do que seria um Ensino Fundamental anos finais, no qual é observado a doutrinação alemã em uma aula que versa sobre o ideal de superioridade racial e posteriormente, com uma aceleração da vida de Hans destaca-se a concretização do processo formativo nazi e o encaminhamento do jovem ao campo de batalha e por conseguinte à morte.

Já no segundo desenho é exibido um pesadelo do Pato Donald, no qual o pato é um trabalhador da indústria bélica alemã. Se a obra anterior visa retratar um processo de formação, a tônica aqui é representar o como o regime nazista é explorador de seus cidadãos já na idade adulta. Agora é apresentada a representação do esforço de guerra germânico acompanhando o dia de um trabalhador na Alemanha, segundo os ideais estadunidenses a vida de um cidadão deste local era sofrida, visto que ele era constantemente vigiado, sofria com racionamento de alimentos, precisava conviver com vários momentos de adoração à imagem dos líderes dos países que compunham o Eixo na II Guerra Mundial (Alemanha, Itália e Japão), e não obstante, ainda conviviam com uma intensa carga de trabalho, o que gera um esgotamento mental do personagem da trama.

O último objeto é o episódio tem como personagem principal o coelho Pernalonga e é intitulado “O Coelho e os Nazistas”. Esta produção dos estúdios Warner Bros, foi realizada já nos momentos finais da II Guerra Mundial e retrata, portanto, uma visão estadunidense do final do conflito. Durante este capítulo são exibidas várias interações entre Pernalonga e o Marechal Hermann Göring (comandante da Luftwaffe – Força aérea alemã), nas quais a todo momento o coelho faz o comandante alemão de “gato e sapato”, claramente no sentido de retratar a superioridade dos estadunidenses perante seus adversários no conflito. Após várias cenas, ao fim do curta metragem, Göring finalmente consegue capturar o coelho e o coloca dentro de um saco. Aqui seremos apresentados a dois novos personagens na trama, o primeiro é Adolf Hitler. O comandante da Luftwaffe rapidamente leva o seu prisioneiro para o governante alemão, porém, quando ele observa o conteúdo se assusta e foge, Göring ao ver a cena vai conferir o que há dentro do saco e tem a mesma reação que o Führer. Já sozinho na

sala do quartel general, Pernalonga sai de dentro do saco e retrata o segundo personagem, o coelho estava disfarçado de Josef Stalin, governante da União Soviética.

Com a escolha dos objetos feita, é o momento de se debruçar sobre qual seria a teoria que poderia dar mais profundidade e sustentação a essa prática. Ao passar das orientações, optou-se por utilizar os conceitos de consciência histórica e cultura histórica. Porém, sobre consciência histórica se faz importante mencionar que, apesar de amplamente debatido, o significado deste conceito ainda não possui uma unanimidade. Segundo o professor Luís Fernando Cerri (2024), existem duas vertentes que pensam de maneiras distintas sobre ele. A primeira vertente denota que a consciência histórica vai sendo criada, ao longo dos anos de acordo com as experiências que o indivíduo passa em sua vida, dentro desta linha de pensamento vemos Raymond Aron e Hans-Georg Gadamer. Todavia, na presente pesquisa, será utilizado um segundo entendimento sobre a consciência histórica, que de acordo com Cerri (2024), é representada por Ágnes Heller e Jörn Rüsen, ambos compreendem a consciência histórica como intrínseca ao ser humano.

De modo específico, neste trabalho decidiu-se incorporar a teoria formulada pelo historiador alemão Jörn Rüsen para a análise dos programas infantis elencados. De acordo com ele, a consciência histórica “não é algo que os homens podem ter ou não – ela é algo universalmente humano, dada necessariamente junto com a intencionalidade da vida prática dos homens” (Rüsen *apud* Cerri, 2011, p. 29). Podemos, então, inferir que consciência histórica não é uma questão de escolha, mas ela é inerente ao ser humano.

Para Rüsen (2011), a discussão sobre a consciência histórica é de suma importância para os estudos históricos. Isso se deve pela abrangência de tal conceito. Para o historiador alemão, consciência histórica é uma estrutura mental/ cognitiva responsável pelo modo como os indivíduos de uma sociedade pensam a si mesmos e a sociedade a qual pertencem, dentro de uma orientação temporal. Portanto, a consciência histórica é

uma categoria geral que não apenas tem relação com o aprendizado e o ensino de história, mas cobre todas as formas de pensamento histórico; através dela se experiencia o passado e se o interpreta como história. Assim, sua análise cobre os estudos históricos, bem como o uso e a função da história na vida pública e privada (Rüsen, 2011, p. 36).

Em complemento a este raciocínio, também é necessário observar que

a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao

conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro” (Rüsen, 2011, p. 36).

Consequentemente, toma-se nota que a consciência histórica extrapola o conhecimento histórico científico, ou seja, para além do emaranhado de informações e acontecimentos do passado, é responsável por dar serventia pragmática a isso, afinal, é por ela que os seres humanos orientam suas decisões de acordo com conhecimentos prévios, sejam eles pautados em experiências de um passado pessoal ou mesmo de um grupo, direcionando assim, a práxis no presente em busca de um determinado futuro.

Dentro dessa perspectiva, Rüsen evidencia como as pessoas observam, e lidam com a temporalidade. É importante ressaltar que, ao longo de sua obra, ele destaca que apesar de ser inata ao ser humano, a consciência histórica está em constante desenvolvimento. Isso se dá justamente porque dentro de seu funcionamento as três dimensões temporais – experiências do passado, interpretações no presente e perspectivas de futuro – se modificam, são ressignificadas e incorporadas em sua consciência. Esta incorporação se manifesta nas ações mais variadas, desde orientações mais simples até a organização de pensamentos mais complexos, desde a escolha do caminho a seguir para o trabalho no cotidiano, até a justificativa de uma escolha num pleito eleitoral.

Avançando no tema, Rüsen afirma que a principal manifestação da consciência histórica se dá nas narrativas históricas. Elas são “possibilidades de tornar presente o passado humano, no construto de sentido de uma história, enquanto fator de orientação cultural” (Rüsen, 2015, p. 207). Dessa forma, é por meio da narrativa que o indivíduo manifesta sua visão da história, revelando sua consciência histórica.

As narrativas podem ser classificadas em quatro tipos principais: tradicional, exemplar, crítica e genética. Embora essa classificação seja esquemática e a separação rigorosa entre elas tenha um propósito didático, Rüsen reconhece que, na prática, esses tipos se entrelaçam, tanto nas histórias que contamos quanto nas que circulam socialmente.

As narrativas tradicionais têm por característica uma visão pautada na afirmação do passado, ou melhor, na reafirmação de valores do passado, o que a leva a ter normalmente uma perspectiva de formação identitária generalista. Elas “[...] são relativamente pobres de experiência, pois recorrem somente aos conjuntos de experiência válidos para a respectiva comunidade humana” (Rüsen, 2015, p. 207). Infere-se, assim, que a maneira tradicional de pensar história afirma valores de determinado grupo social, de modo que, estes sejam reproduzidos ou transmitidos aos demais grupos sociais.

Em sentido quase oposto à narrativa tradicional está a crítica, cujo princípio mais destacado é certa “aversão” ao que se deu no passado. Pois, se a maneira tradicional se pauta na transmissão de valores do passado, a crítica constitui um construto no qual o “sentido de uma história se caracteriza pela possibilidade de julgar (negativamente) o passado que se lhe apresenta” (Rüsen, 2015, p. 210). Todavia, esse sentimento de rejeição ou oposição implica em uma característica um tanto peculiar: esta consciência não ocorre sozinha, mas sempre em uma relação com as outras, principalmente a tradicional. De acordo com Rüsen, “a narrativa crítica destrói e desconstrói os modelos interpretativos tradicional, exemplar e genético previamente disponíveis” (Rüsen, 2015, p. 209). Isso ocorre porque ela está baseada nos processos de rupturas realizados ao longo dos anos, enfatizando a importância das mudanças no fluxo do tempo.

A narrativa de tipo exemplar, por sua vez, corresponde a uma ideia muito próxima da história mestra da vida (*magistra vitae*), nomeada por Cícero, na Roma Antiga. Em síntese, esta é uma concepção que vê o tempo histórico marcado por certa regularidade, ou seja, acredita que existem padrões que se repetem ao longo do fluxo temporal. Por conta disso, essa narrativa se avizinha da ideia generalista de “aprender com o passado para não repetir os mesmos erros no futuro”.

Em contrapartida, a narrativa genética possui uma maneira de tratar a história na qual se enfatiza as transformações ocorridas ao longo dos processos históricos, sem recair na ideia de aversão ao passado, diferenciando-se, assim, da narrativa crítica, tentando analisar cada período em sua especificidade. Portanto, a “narrativa genética temporaliza a história” (Rüsen, 2015, p. 209). Esta visão temporal acaba construindo uma história distinta, composta por uma “representação temporal de uma evolução, na qual as formas de vida se alteram, a fim de colocar-se na dinâmica do duradouro” (Rüsen, 2015, p. 209).

Todas essas narrativas, que podem ser individuais e/ou coletivas, se manifestam das mais variadas maneiras dentro da sociedade, compondo parte do que podemos chamar de cultura histórica (outro conceito de fundamental importância para nosso trabalho). Compreende-se, portanto, que a cultura histórica diz respeito a utilização das narrativas históricas e do conhecimento histórico propriamente dito nas mais variadas esferas da sociedade. Conforme constatado por Rüsen, esse conceito aborda

un fenómeno que caracteriza desde años el papel de la memoria histórica en el espacio público: me refiero al boom continuo de la historia, a la gran atención que han suscitado los debates académicos fuera del círculo de expertas y expertos (Rüsen, 2009, p. 1).

Nota-se aqui que, ao lidar com esse conceito, se entra em contato com aquilo que muitas vezes foge do controle tanto do professor de História quanto do historiador acadêmico, uma vez se trata da presença da história manifesta em vários campos da sociedade, e não apenas dentro do ambiente especializado.

Desse modo, pode-se entender cultura histórica como o conjunto de práticas, artefatos e representações materializadas na práxis humana que relacionam passado, presente e futuro. Tal materialização pode ocorrer na forma de ações comportamentais, sendo estes atos concretos conscientes e inconscientes, ou ainda em conteúdos culturais elaborados e consumidos na sociedade em seu cotidiano, evidenciando assim, que os alunos entram em contato com a História por uma série de maneiras distintas e que podem ser melhor exploradas pelo ensino formal de História. Com isso, observamos que a cultura histórica pode desempenhar um papel extremamente importante para o processo de ensino e aprendizagem deste componente curricular, uma vez que, a partir dela, é possível acessar um conjunto de valores que expressam dada consciência histórica, ainda que os próprios alunos não consigam percebê-la.

Logo, se o discente não compreende tal imersão, cabe ao professor ligar o conteúdo programático a este discurso presente na sociedade, uma vez que de acordo com Rüsen “necessita-se estabelecer relações entre os discursos especializados e a cultura histórica” (Rüsen, 2015, p. 176). Ou seja, ao trazer para nosso objeto de estudo, a cultura histórica presente nas narrativas dos seriados infantis, pode se tornar uma chave para estabelecer o processo de criação de sentido do conteúdo de sala de aula. Assim sendo, após o contato com as seriações infantis em sala de aula, e, sobretudo, com a devida explicitação do professor, o aluno conseguirá confrontar conteúdo curricular com o discurso permeado na sociedade e a partir daí reconhecer aquilo que ele vira em aula dentro de situações mais corriqueiras, como nos conteúdos midiáticos que consome.

Como citado anteriormente, as séries infantis, em sala ou fora dela, corroboram para o processo de aquisição de sentido, que se dá pela internalização de algo externo e sua consequente incorporação ao hábito: “sentido é um produto do espírito humano, mediante o qual o mundo em que o homem vive adquire um significado viabilizador da vida” (Rüsen, 2015, p. 42). Tendo isto em vista, uma gama de conhecimentos ou informações que são retidos pelo ser humano se apresentam enquanto uma possibilidade de serventia prática, ou concreta na sua vida. O mesmo ocorre com o saber histórico: quando é incorporado à consciência histórica e manifestado na cultura histórica, facilita que o sujeito perceba que ele

próprio e sua realidade são constantemente afetados por tal estrutura e, a partir de então, ele pode incorporar à sua conduta novas maneiras de refletir e agir em seu cotidiano. Objetivando aumentar tal percepção nos estudantes, este trabalho busca evidenciar que a cultura histórica da qual as séries infantis fazem parte, bem como as narrativas históricas inseridas nos episódios, podem contribuir para a realização de um aprendizado histórico e para a constituição de sentido.

Para Rüsen o aprendizado histórico pode “ser compreendido como um processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (Rüsen *apud* Rüsen, 2011, p. 43). Em vista disso, pode-se compreender que uma aprendizagem histórica vai além da mera retenção ou compreensão das experiências passadas, ela é o processo de internalização destes acontecimentos e incorporação à consciência histórica do aluno. Conseqüentemente, este conhecimento é manifestado na forma de narrativa, efetivando assim o processo de aquisição de sentido.

Assimilar o processo de aprendizado histórico como algo pautado na ideia de aquisição de sentido, é compreender que ele possui particularidades que o diferem na maioria das vezes das demais disciplinas escolares. Para que seja dado início nesta aprendizagem, Rüsen nos fala que o

aprendizado histórico pode ser posto em andamento, portanto, somente a partir de experiências de ações relevantes do presente. Essas carências de orientação são transformadas então em perspectivas (questionadoras) com respeito ao passado, que apreendem o potencial experiencial da memória histórica (Rüsen, 2011 p. 44).

O primeiro passo, portanto, para que haja um aprendizado histórico é o aluno perceber como aquele conteúdo programático se liga com as necessidades em sua vida prática. Quando isso é evidenciado o aluno consegue identificar sua carência de orientação temporal e formular questionamentos que visem a possível resolução das inquietações do presente. Estas perspectivas questionadoras denotam uma característica criativa, demonstrando a aquisição de sentido pelo fato de o conhecimento histórico não ser mais visto apenas como uma memorização de um acúmulo de experiências ao longo do tempo, mas sim como algo que sane inquietações da vida prática do estudante.

Todo esse processo de constituição de sentido se dá, no ensino e na aprendizagem histórica, por meio da articulação entre experiência, interpretação e orientação. De acordo

com Rüsen, é de fundamental importância que essas três dimensões sejam vinculadas de tal modo que uma só existe em função da outra:

Qual é a utilidade de um vasto conhecimento histórico, quando ele é ensinado apenas como algo a ser decorado e sem nenhum impacto orientativo? Por outro lado: de que serve a habilidade para refletir historicamente e criticar as práticas quando a experiência é pobre? (Rüsen, 2011, p. 84).

Nota-se, portanto, que, para que a obtenção de sentido seja satisfatória, o aluno necessita ter um bom desenvolvimento em cada dimensão, além de conseguir articular todas elas, a fim de conseguir transformar toda a experiência, em algo que possua uma certa aplicabilidade em seu cotidiano. Porém, para conseguir que o aluno faça tal “mecanismo” funcionar, é salutar compreender o que caracteriza cada uma das “engrenagens”, ou seja, cada uma das dimensões temporais elencadas.

A dimensão da experiência está diretamente ligada aos acontecimentos do passado humano. Entretanto, ela não lida com o passado apenas pelo passado. Rüsen nos mostra que a “aprendizagem histórica está preocupada com o fato de que o passado é um tempo qualitativamente diferente do presente e se tornou o tempo presente (Rüsen, 2011, p. 85). Deste modo, evidencia-se que há o entendimento da especificidade temporal, na qual aquele período passou. Porém, ele deve se fazer relevante no presente, precisamente no processo de aprendizado histórico, no qual o discente deve ter um aumento no conhecimento dos acontecimentos do passado humano. Assim, ele terá condições de reconhecer, de maneira eficiente, as transformações existentes no fluxo temporal, fazendo com que este passado deixe de ser visto enquanto um amontoado de eventos históricos apenas, mas seja acompanhado de reflexões orientadas pelas inquietações do presente.

Já a dimensão da interpretação, segundo Rüsen, corresponde aos modelos interpretativos constituintes da parte teórica da consciência histórica, não por criar teorias em si, mas pelo fato de, mediante observação, serem responsáveis pela atribuição de significado aos eventos do passado humano.

[...] os modelos de interpretação, os quais estão em ação na interpretação das experiências e na ordenação do conhecimento, são colocados em movimento; esses modelos se tornam flexíveis; tornam-se mais abrangentes e se diferenciam e, finalmente, podem ser usados para a reflexão e a argumentação (Rüsen, 2011, p. 86).

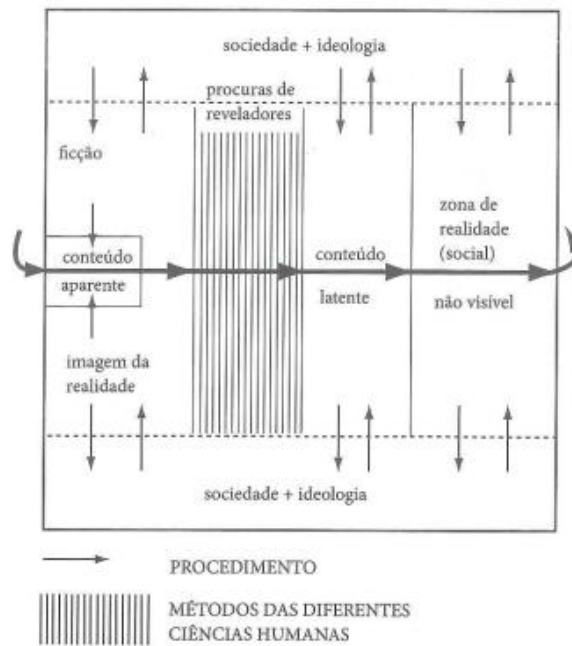
Então, compreende-se que por meio da interpretação a experiência ganha significado, uma vez que essa engrenagem é responsável por pegar o emaranhado de experiência, organizá-los e sistematizá-los, a fim de que possam ser integrados nas narrativas construídas pelos alunos, que é a manifestação da consciência histórica.

Esta manifestação atende a um objetivo delimitado, que é a responsável pelo uso prático do conhecimento histórico. Para Rüsen, nela o indivíduo se preocupa “com o uso do conhecimento histórico, que é organizado num modelo abrangente de sentido voltado para a organização significativa da vida prática nos processos do tempo, os quais transformam as pessoas e seu mundo” (Rüsen, 2011, p. 88). Assim sendo, esta dimensão do aprendizado histórico lida não apenas com a utilização dos conhecimentos produzidos pelos dois processos citados anteriormente, mas é a responsável por direcionar pontualmente a maneira de utilizar essas informações, fazendo com que a pessoa tenha determinadas ações consideradas adequadas para dado momento, orientando-se para o futuro.

Para evidenciar aos alunos todo esse processo, bem como para fazer com que eles consigam compreender as obras filmicas como parte integrante e formadora da consciência e cultura históricas, serão utilizados como base metodológica dois modelos de análise, um extraído da área da História, proposto por Marc Ferro (2010) e um segundo modelo discutido por Manuela Penafria (2009) da área do cinema que irá atuar de modo complementar à proposta do historiador francês.

A opção pela metodologia de Ferro se deve ao fato de que sua proposta compreende os filmes e a sociedade como interventores entre si, é necessário que as indagações feitas aos seriados infantis considerem tanto as ações aparentes, ou seja, design de personagens e estruturas dos cenários, quanto aquilo que não está visível em um primeiro plano, como questões econômicas, as intencionalidades de escolha por de trás de estereótipos manifestados, e até mesmo as trilhas sonoras. O método proposto por Ferro está exposto a seguir:

**Imagem 1:** Método de análise Fílmica proposto por Marc Ferro.



Fonte: Ferro, 2010.

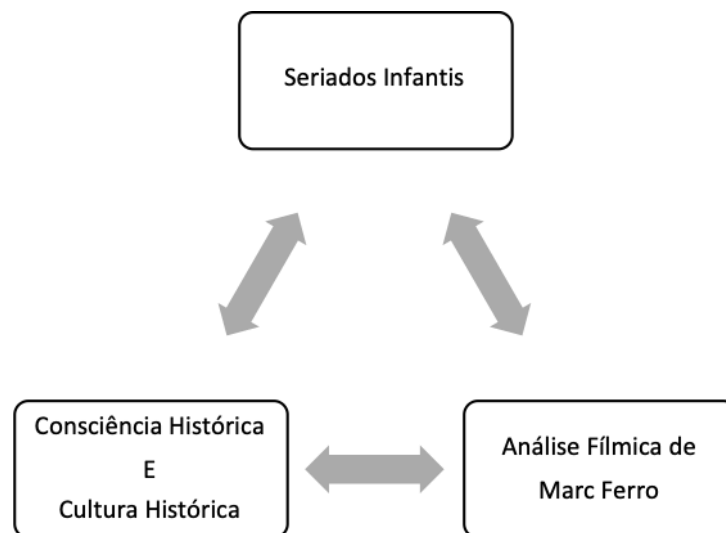
Este método analítico possui como característica central a percepção de que o conteúdo fílmico e as ideologias da sociedade na qual ele fora construído estão intimamente ligadas, como uma via de mão dupla, de acordo com ele constantemente existem trocas entre a influência ideológica social, e a manifestação dessa na obra. Ao compreender isso e observar o filme percebe-se que mesmo em tramas ficcionais existe a representação/criação de uma imagem da realidade, isso é o conteúdo aparente e o mais comum de se perceber. Porém ao inquirir a fonte buscando por mais pontos que ressaltem essa relação, evidencia-se que nas entrelinhas sejam em diálogos ou trilhas sonoras manifestam-se atributos ideológicos de uma maneira mais velada, este conteúdo latente necessita de mais atenção para ser observado, porém é fundamental para que se aumente a profundidade da análise fílmica. A junção destes fatores forma assim uma zona de realidade social, que é aquilo que a obra expôs à sociedade, bem como, aquilo que a sociedade incorporou a si.

Por conseguinte, entende-se que as características desse modelo analítico, conseguem evidenciar a integração entre as séries infantis e os conceitos de cultura e consciência históricas que se propõe a trabalhar. Através da análise feita com este método, não observamos o filme como uma mera representação da realidade, mas sim como algo extremamente complexo, no qual, concebe que as influências ali contidas ocorrem como uma via de mão dupla entre obra e sociedade. Deste modo, é possível deixar claro para os

discentes que não apenas o filme é moldado e construído por perspectivas sociais, históricas e ideológicas, ele por sua vez também é capaz de construir e alterar algumas destas perspectivas na sociedade.

Para ilustrar melhor a intenção, a proposição de análise da pesquisa parte da ideia de costurar “fonte” (seriados infantis), “teoria” (conceitos de consciência histórica e cultura histórica) e “análise fílmica” proposição de Marc Ferro, conforme exposto no esquema a seguir:

**Imagem 2:** Método de análise que se pretende utilizar.



Fonte: o Autor, 2026.

É para conseguir promover a integração maior dos conceitos acima que será utilizada a proposição de Penafria. De acordo com essa autora, deve-se diferenciar a crítica fílmica da análise fílmica, é esta última que servirá a este trabalho, o mote principal dela é o que chamamos de decomposição fílmica que “Trata-se, acima de tudo, de uma actividade que separa, que desune elementos. E após a identificação desses elementos é necessário perceber a articulação entre os mesmos” (Penafria, 2009). Portanto, ainda que necessite adequar as análises levando em consideração os panoramas sociais, se entende que para conseguir promover toda a articulação desejada é fator decisivo a promoção da decomposição do conteúdo audiovisual para entender cada parte que o integra, e, posteriormente o recompor para de fato evidenciar os pontos que são objetivos nas análises desta pesquisa.

Após a conceitualização teórica da parte analítica, no que diz respeito a parte prática da confecção de nossa sequência didática utilizaremos por base os conceitos da pedagogia

histórico crítica de Demerval Saviani. Buscando promover assim, uma maior integração entre os conteúdos programáticos e a realidade discente, de acordo com esta proposta pedagógica “A produção do saber é social, ocorre no interior das relações sociais. A elaboração do saber implica expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social” (Saviani, 2025, p.67). Ao analisar tal afirmação podemos observar que nossa sequência didática observará alguns pontos como eixos – o início dela se pautará em dois princípios – o primeiro é uma ligação da realidade discente, evidenciando panoramas atuais do quadro político, econômico e social que os alunos convivem durante a exposição do conteúdo de maneira oral pelo professor, e o segundo pilar será o seriado, uma vez que ele será visto nesta sequência didática como o saber produzido e veiculado socialmente que agora deverá ser analisado e sistematizado no âmbito educacional.

A estruturação deste trabalho é pensada para aludir as programações infantis, portanto, os títulos fazem menção ao que será discutido em cada sessão, mas para além disso, também fazem referência a episódios de animações que marcaram infância e adolescência do pesquisador, trazendo à tona mais um traço da subjetividade em nossa pesquisa. Portanto, não será abordado da maneira tradicional com a terminologia de “Capítulo”, mas com a nomenclatura de “Episódio”.

Tal organização já se faz presente na introdução, que faz referência ao episódio 155 do anime “*Naruto Shippuden*”. Assim, como o episódio trata de um desafio inicial, no qual o protagonista passa por um treinamento e traça estratégias para atingir seus objetivos, é aqui onde se buscou evidenciar nossos desafios, apresentando de maneira breve a escola na qual utilizamos a sequência, um histórico dos seriados infantis, seguindo com o estado da arte, onde observou-se a utilização destes programas no ensino de História. Do mesmo modo que o protagonista aprende novas informações para conquistar seu objetivo, é aqui também que apontamos nossa fundamentação teórica, com os conceitos de consciência e cultura histórica abordados por Jörn Rüsen, denotando os seriados elencados como manifestações desses conceitos no cotidiano. E incorporou-se a análise dos conteúdos audiovisuais à metodologia proposta por dois estudiosos, Marc Ferro e também de Manuela Penafria para, assim, destacar o mote metodológico da elaboração de nossa sequência didática.

O primeiro episódio diz respeito a escolha dos conteúdos curriculares inseridos em nosso produto, bem como a escolha das seriações que serão utilizadas na sequência didática produzida. Aqui, torna-se a fazer referência às animações da infância do pesquisador: “Eu escolho você!” é o título do episódio 1 do anime “*Pokémon*”, o paralelo entre a animação e o trabalho é que assim como em na pesquisa, no desenho citado, o personagem principal faz

escolhas dos companheiros que vão acompanhá-lo na jornada. Além disso, é nesse episódio que serão promovidas as análises fílmicas dos conteúdos audiovisuais, através do método analítico de Ferro e complementando-o com o processo de decomposição e reconstrução fílmicas trabalhado por Penafria.

O segundo episódio intitulado “Um lugar misterioso, o Produto na sala de aula!”, será muito mais descritivo do que analítico. Aqui será abordado o produto em sala de aula e pretende-se descrever tanto o processo de criação da sequência didática quanto sua utilização no contexto escolar. O título do capítulo faz menção ao episódio 37 do anime “*Dragon Ball Z*”; assim como no desenho os personagens chegam a um planeta distinto e tem visões sobre o local em que chegaram, aqui buscou-se retratar o “planeta” sala de aula, bem como as impressões acerca deste local e de seus “habitantes” (estudantes) durante a utilização de nossa metodologia, neste capítulo juntamente à descrição das aulas, serão inseridos todos os materiais produzidos, desde os *slides* de apoio à aula expositiva e o material entregue aos alunos, um livreto com textos base e atividades.

O episódio 3 é nomeado “Fragmento de memória: A experiência docente” em referência ao capítulo 12 do anime “*Noragami*”. Assim como nesta animação observa-se memórias do personagem principal, este capítulo da dissertação será destinado à experiência do professor-pesquisador ao longo de todo o processo do mestrado, pautando-se no conceito de experiência trabalhado por Jorge Larrosa, aqui serão descritas algumas memórias e sentimentos do pesquisador diante da construção da pesquisa.

Nas considerações finais traremos algumas análises quando da execução do produto em sala. Se nas sessões anteriores foram descritas a criação e a sequência didática em si, bem como a experiência docente, agora é o momento de refletir sobre os resultados deste produto. Portanto, para seguir a formatação em referência às animações, esta sessão terá o título inspirado no episódio 111 do anime “*Yu Yu Hakusho*”, nomeado “A decisão Final”, nele o protagonista faz um balanço sobre sua trajetória e avalia a continuidade ou não no caminho trilhado. Assim como o pesquisador, a partir das análises realizadas, buscará definir uma possível continuidade para produto desenvolvido. Por fim, serão disponibilizados dois links, como anexo, uma pasta como os episódios utilizados em nossas aulas e como apêndice, uma pasta contendo o material produzido para apoio docente e também o material utilizado pelos discentes.

## **EPISÓDIO 1: EU ESCOLHO VOCÊ! OS CONTEÚDOS E SERIADOS A SEREM TRABALHADOS**

No desenvolvimento desta pesquisa, uma das preocupações que acompanhou todo o processo foi como elaborar um produto que permitisse a outros professores adaptá-lo a suas circunstâncias profissionais. Um dos riscos de se formular algo “adaptável” é, de alguma maneira, retirar o que é próprio de cada colega professor, extirpando parte de sua identidade. Pensando nisso, o material proposto não é engessado e pode ser adaptado a diversas realidades escolares e também a distintos docentes, com suas respectivas particularidades, ainda que ele tenha marcas daqueles que o produziram.

Na tentativa de possibilitar isto, a ideia foi a formulação de uma sequência didática. A opção por tal procedimento metodológico se dá por sua crescente utilização, principalmente nas áreas da linguagem, em que é utilizada para facilitar o processo de aprendizagem de gêneros textuais. Compreendemos a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 96). Apesar de a história não abordar gêneros textuais de maneira específica, os seriados infantis escolhidos possuem narrativas. Por conta disso, a sequência didática se mostra útil como um modo de explicitar os focos de análise dos episódios aos quais os alunos devem se ater. As narrativas podem colaborar de maneira significativa com o processo de aquisição de sentido do conhecimento histórico, tal como sugeriu Jörn Rüsen, já que, para ele, a narrativa é o meio pelo qual a experiência histórica torna-se explicável. De acordo com o historiador alemão, é nela que “se dá o manejo interpretativo da experiência histórica e na qual o saber histórico se apresenta, em sua especificidade, como resultado dessa interpretação” (Rüsen, 2015, p. 50).

As narrativas presentes nos episódios por nós selecionados têm relação direta ou indireta com os seguintes conteúdos curriculares: “Crise de 1929”, “Ascensão dos Regimes Totalitários” e “II Guerra Mundial”. Compreende-se que estas narrativas são portadoras de uma consciência histórica, e, portanto, agem na cultura histórica corroborando para a contínua formação de uma sociedade e de uma visão desta sobre as experiências do passado a qual se referem. O intuito da metodologia desenvolvida nesta pesquisa é que os alunos consigam captar esta visão sobre o passado e compreender como isto permeia o construto social do qual fazem parte.

Nesse sentido, a escolha por tais conteúdos curriculares tem duas motivações: 1<sup>a</sup>) porque parte significativa dos estudantes demonstram certo conhecimento e interesse mesmo antes de um contato escolar com tais temáticas. Existe uma espécie de curiosidade cognitiva, inicialmente suprida pela cultura histórica, que precisa ser (re)trabalhada em sala de aula; 2<sup>a</sup>) porque há na indústria cinematográfica várias representações destes acontecimentos, com abordagens de diferentes qualidades, incluindo aquelas duvidosas. Essa situação é propícia para que esse conteúdo seja analisado em sala de aula, a fim de que, o ensino possa contribuir para a formação e autonomia intelectual dos estudantes, permitindo-lhes apreciar a filmografia disponível com critérios e parâmetros.

Entretanto, a utilização de obras, como a citada anteriormente, esbarra em uma dificuldade pragmática: inseri-las dentro do cotidiano escolar, visto que os filmes possuem uma duração muito extensa ao se comparar com a aula ministrada. *Oppenheimer* (Nolan, 2023), por exemplo, possui 180 minutos, e as aulas de História geralmente 50 minutos. Buscando uma alternativa a essa situação, os seriados infantis representam uma solução interessante, já que normalmente possuem uma duração de aproximadamente 20 minutos.

Por isso, para aproveitar o tempo e cumprir propósito de integrar de maneira eficiente o audiovisual e a gestão de tempo em sala, a disposição dos conteúdos curriculares das classes seguirá a sequência: Exibição do episódio de seriado infantil – Explicação do conteúdo curricular – Atividades.

**Imagem 3:** Esquema mostrando a sequência dos conteúdos curriculares de nossas aulas.



Fonte: o Autor, 2026.

## A crise de 1929

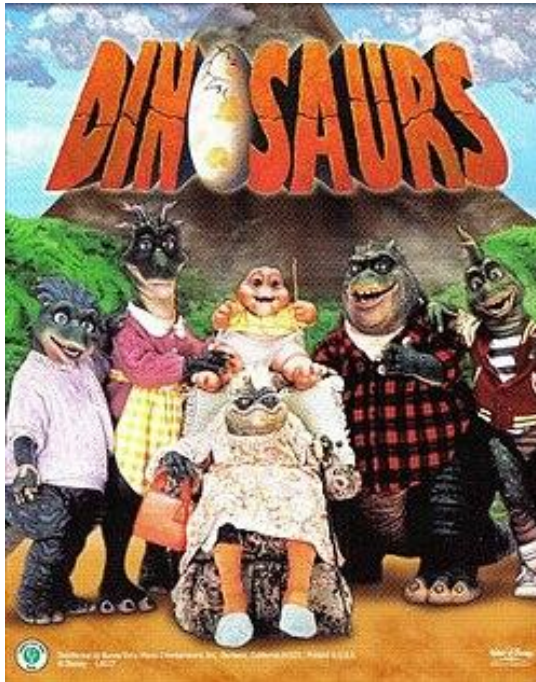
A partir daqui, será tratado cada conteúdo curricular selecionado e seu respectivo episódio. O conteúdo referente à “Crise de 1929” será abordado juntamente com o capítulo intitulado “O casamento de Roy”. Este episódio faz parte da temporada 3 do seriado “Família Dinossauros” (Henson, 1992), dos Estúdios Disney. É importante ressaltar aos estudantes que o episódio possui um contato indireto com o período histórico abordado em sala, ou seja, ele não é contemporâneo à “Crise de 1929”. O seriado foi produzido na primeira metade da década de 1990 e expressa, portanto, uma visão sobre o passado. Porém, antes de se debruçar sobre o episódio em si, é válido observar a temática do seriado de um modo geral, de acordo com a sinopse disponibilizada pela própria Disney

Conheça os Silva Sauro, a família mais engraçada de 60 milhões de anos! Eles são apenas uma família comum com uma GRANDE diferença. Eles são dinossauros, vivendo uma vida boa em sessenta milhões e três a.C. papai Dino, sua esposa Fran, seus filhos Bob, Charlene e Baby e a corajosa vovó Zilda trazem um hilário toque jurássico à vida diária (Disney, 1991).

Percebe-se, então, uma descrição mais sintética e até certo ponto “neutra” do conteúdo abordado na obra. Todavia, conforme se assiste os episódios, percebemos que o enredo é bem mais complexo. Ao analisar uma sinopse não oficial, percebemos uma pitada desta complexidade: “Família Dinossauros é uma série de televisão americana. Apesar de ser concebida como um programa infantil, faz uma crítica bem-humorada ao chamado ‘*american way of life*’ e uma sátira da sociedade e dos costumes da classe média desse país” (Família dinossauros, 3ª temporada. **Filmow**, s.d.).

Neste aspecto, são perceptíveis nuances da série, na qual ela como um todo se destaca pelo potencial uso em sala de aula de um modo geral, e não apenas o episódio elencado para sequência, encaixando-se, assim, em uma gama de conteúdos curriculares.

**Imagem 4:** Família protagonista do seriado “Família Dinossauros”.



Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Dinosaurs>

É relevante deixar claro que este seriado se utiliza de bonecos, ou, no caso de alguns personagens, pessoas utilizando fantasias, o que torna, em muitos casos, difícil perceber estereótipos visuais. Somado a isso, os canais oficiais dos Estúdios Disney não permitem que sejam feitos “prints” da tela, o que dificulta a exposição de fotogramas na pesquisa, uma vez que o audiovisual acessado na internet por outros meios não possui uma definição nítida. Portanto, serão utilizadas apenas imagens para a apresentação visual dos personagens da trama.

Na imagem a seguir é possível ver da esquerda para direita os personagens Roy, Baby (ao fundo), Fran e Mônica.

**Imagem 5:** Apresentação de personagens presentes na trama de Família Dinossauros.



Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x189e26>.

Na imagem seguinte vemos o pai da família protagonista, Dino

**Imagem 6:** Apresentação de Dino.



Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x189e26>.

Por fim, apresentamos na imagem seguinte, o Sr. Richfield, patrão de Dino e Roy.

**Imagem 7:** Apresentação de Sr. Richfield.



Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x189e26>.

Mesmo com uma dificuldade em se notar estereótipos nas imagens, seja por certa falta de nitidez, ou pela própria limitação dos bonecos, ainda pode-se evidenciar várias *schemattas* presentes nas falas dos personagens, ou seja, muitos dos discursos do seriado vão de encontro a um retrato de um pensamento ligado a determinados grupos sociais. Isto é perceptível já no início do episódio analisado, quando há uma cena em que são apresentados os personagens principais da trama, Dino (pai da família protagonista), Fran (esposa de Dino), Roy (melhor amigo e colega de trabalho de Dino) e Mônica (Amiga de Fran). Em dado momento, há um diálogo entre os dinossauros presentes, excetuando-se Roy:

Mônica: Olha os ovos que me emprestou, Fran.

Fran: Que bom, não tenho mais nada pro café e gastei o dinheiro das compras da semana!

Mônica: Ah!

Fran: O pagamento do Dino não dá mais pro que dava antes

Mônica: Os tempos estão difíceis, amigos perderam o emprego, a economia está com problemas.

Dino: Que ruído foi esse que eu ouvi, seria alguém criticando nossa grandiosa nação? Alguém cuspidando na nossa maravilhosa bandeira? Ah! Então deve ser a Mônica!

Fran: Ela só estava dando uma opinião.

Dino: Sua opinião nada patriótica, negativa, de esquerda e idiota!  
(Michael Jacobs & Bob Young, 1993, 00:01:42-00:02:12)

O diálogo se inicia mostrando a situação de crise financeira vivida na sociedade retratada. Aparentemente sem condições para realizar as compras semanais, Mônica havia emprestado ovos de Fran, e na cena em questão ela reuniu condições para comprar os ovos e devolver o empréstimo, isso é relevante pelo fato de ser uma sutil introdução à conjuntura de crise econômica; a partir deste tópico o diálogo se desenrola evidenciando as materializações de estereótipos. Porém, antes de se embrenhar na análise do produto audiovisual selecionado, se faz necessário ler a descrição do episódio presente na plataforma digital Disney Plus: “A recessão força os empurradores de árvores a deixarem seus empregos” (Disney, s.d.)<sup>6</sup>. Depreende-se com essa síntese, que este episódio fala essencialmente sobre uma crise econômica. Mas, ao assistir o capítulo, é apresentada uma trama mais profunda do que aquilo que fora descrito, apresentando paralelos entre as informações citadas na descrição do capítulo e acontecimentos da “Crise de 1929” presentes nos materiais didáticos utilizados no cotidiano escolar.

O material didático utilizado para análise é a apostila produzida para a 2ª Série do Ensino Médio pelo “Sistema Ari de Sá” (SAS), que é utilizada no Colégio Sagrada Família, da cidade de Ibema – PR, uma escola particular que se utiliza deste material e que será a amostra de nosso produto. De acordo com o apostilado, uma das principais causas da crise de 1929 foi um desgaste do sistema econômico estadunidense, o qual teve quatro pilares: demissão em massa; diminuição do poder de compra; estancamento do consumo de produtos; e superprodução, não necessariamente nesta ordem:

A estabilização das relações de consumo acabou por determinar a desaceleração da economia e influenciou uma onda de demissões. O gradativo aumento do número de desempregados reduziu drasticamente o poder de consumo da população, estancando a produção fabril e agrícola (SAS, 2024, p. 26).

A partir daqui, mergulha-se na análise do episódio. Todos esses aspectos são evidenciados pelo seriado em vários momentos, porém, o principal deles se dá na continuação da conversa citada anteriormente. Roy e Dino conversam e temos as seguintes falas:

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www.disneyplus.com/pt-br/browse/entity-e1c9d79d-f648-4725-9304-a7b6d84aa66a> acesso em 10/07/2024.

Roy: Eu não sei não, meu amigo, eu tô assustado! A Mônica disse que o pessoal tá perdendo o emprego.

Dino: Quer ficar frio?! Ela trabalha no mundo supérfluo do ramo imobiliário, somos derrubadores de árvores, trabalhamos numa indústria básica, sólida, à prova de recessão, nossos empregos nunca estiveram mais seguros!

(Michael Jacobs & Bob Young, 1993, 00:02:32-00:02:51).

O trecho acima é interrompido por um corte de cena. Dino e Roy aparecem na empresa que trabalham, a “Nós Dizemos que sim”. Neste quadro eles aparecem junto a um grupo de colegas na sala de seu chefe, o Senhor Richfield. Neste momento, se vê uma nova interlocução, a qual vem como um complemento do diálogo anterior:

Sr. Richfield: Estão todos despedidos! [Neste momento há um corte para a exibição da abertura do seriado]. Despedidos! Despedidos! Despedidos! E agora saiam daqui antes que eu arranque a pele de vocês pra fazer tamborim!

Dino: Sem querer ser presunçoso, mas há algum motivo especial para sermos jogados no meio da rua? Ou isso é mais uma de suas encantadoras brincadeiras diabólicas?

Sr. Richfield: O que você faz na vida Dino?

Dino: Derrubo árvores.

Sr. Richfield: Então olhe pela janela... O que vê?

Dino: Uma vasta paisagem sem árvores.

Sr. Richfield: Exatamente! Já limpamos esta subdivisão inteira, não sobrou uma só árvore, então o que isso significa pra você?

Dino: Significa: “Bom trabalho, funcionários eficientes, obrigado pelo trabalho bem feito!”

Sr. Richfield: Errado! Significa: “Desapareçam, seus parasitas inúteis, a utilidade de vocês já acabou, agora sumam!”

Personagem secundário 1: Mas senhor, eu trabalho aqui há 15 anos!

Personagem secundário 2: E eu estou aqui há 20.

Sr. Richfield: Tá bem! Eu ligo primeiro pra vocês quando as árvores novas crescerem, daqui a 400 ou 500 anos!

(Michael Jacobs & Bob Young, 1993, 00:02:52-00:03:55).

As falas acima deixam claro no seriado os pontos de destaque citados anteriormente pelo material didático, representando o esgotamento do liberalismo econômico vivenciado na economia estadunidense (internamente). Todavia, mesmo com a crise que se alastrava e chegaria em seu ápice com a queda da bolsa de valores de Nova Iorque, o Estado mantinha sua ausência na economia

Frente à crise, como defendido pelo liberalismo, o Estado permaneceu ausente. A política da livre mercado<sup>7</sup> e a livre concorrência davam claros sinais de não serem capazes de ‘domesticar’ o sistema

<sup>7</sup> Erro de digitação no material didático leia-se “A política de livre mercado”

capitalista, de conter o seu esgotamento e de evitar o colapso (SAS, 2024, p. 26).

Esta postura liberal também é criticada pelo seriado, ainda na sequência do mesmo diálogo:

Roy: Ah, sem querer ofender senhor, mas não acha que esse problema de falta de árvores é uma coisa que a empresa poderia ter previsto há muito tempo?

Personagem secundário 1: É, É!

Personagem secundário 2: A Companhia devia ter planejado tudo isso!

Personagem secundário 1: É! Nós fomos explorados!

Roy: Eu acho que já está mais do que na hora do governo entrar e começar a regulamentar essas grandes companhias  
(Michael Jacobs & Bob Young, 1993, 00:03:56-00:04:15).

É observado aqui a visão de que, com a falha liberal, a saída para a situação socioeconômica seria aumentar a presença do Estado na economia, ainda que nesta conversa a presença se mostre mais como regulamentadora do que interventora. Após esta introdução, o episódio continua mostrando um panorama de instabilidade social que vai se agravando; neste momento, tem início uma busca por culpados, o que acarreta uma conduta ou prática de marginalização de alguns setores sociais. Tal ponto não ficara evidente apenas nos EUA, mas ao redor do globo, nos demais países afetados pela crise capitalista, de acordo com o material base:

Essa situação elevou consideravelmente o número de suicídios em diversas cidades norte-americanas e criou um clima de instabilidade social.(...) O colapso da economia dos Estados Unidos repercutiu de forma negativa no cenário internacional, sobretudo porque o capitalismo, nessa época, já funcionava como um complexo sistema de redes de empréstimos, credores, financistas e conglomerados internacionais. (...) Um exemplo claro ocorreu na Alemanha, onde cerca de 40% da população foi lançada à condição de marginalidade (SAS, 2024, p. 27).

No seriado, a culpabilização pela crise econômica recai sobre os dinossauros quadrúpedes. Em dada cena, quando presenciamos a sequência dos diálogos citados anteriormente, o Sr. Richfield apresenta para os seus ex-funcionários um documento publicado pelo governo. Neste documento, intitulado “Relatório do dedo duro econômico” é institucionalizada a culpa de determinada minoria racial. Nele estão algumas estatísticas que

visam cooptar as massas para que “comprem” a ideia do governo, isto acaba abrindo brechas para práticas discriminatórias e segregacionistas.

Posteriormente a isso, pode-se observar este ato discriminatório numa nova cena. Dino está em sua casa assistindo TV ao lado de seu filho mais novo, Baby. Na televisão está sendo transmitido um pronunciamento antiquadrúpede feito pelo Sábio Ancião, que, ao que parece, é membro do governo. Após o pronunciamento, uma conversa entre pai e filho:

Baby: Porque os quadrúpedes são maus?

Dino: Hã? Deixa eu explicar filho.

Baby: Tá bom.

Dino: Sabe, nós andamos em duas patas e eles andam nas quatro, então eles são diferentes e, portanto, maus.

Baby: Eu tenho quatro patas.

Dino: Hahaha, não, não, não, não! Esses são braços.

Baby: Mas eu ando com eles.

Dino: Ah, não, hã? Talvez você seja jovem demais pra entender a sutileza da discriminação racial.

(Michael Jacobs & Bob Young, 1993, 00:05:42-00:06:08).

Logicamente, não se nota uma menção explícita. Porém, não é exagero traçar paralelos entre as consequências mostradas no episódio e da crise econômica vivida na Alemanha no período entre guerras. Esse diálogo de preconceito racial pode ser comparado à crescente marginalização de grupos como os judeus, sobretudo porque, ao dar seguimento com o episódio, nota-se que conforme a crise se acentua são criadas leis antiquadrúpedes. Processo similar ao que deu origem às leis antisemitas alemãs.

Se não bastasse tais referências, ainda é possível observar algo ainda mais impactante, a utilização de discursos biológicos. Assim como na Alemanha hitlerista circulavam ideais que falavam de uma superioridade e risco de degeneração racial pela miscigenação, este mesmo pensamento é ilustrado em outro diálogo – aos 09 minutos e 50 segundos. Após a transmissão de um novo pronunciamento do Sábio Ancião, agora dizendo que os quadrúpedes, para permanecerem naquela sociedade, deveriam se casar com bípedes. Na cena em questão, para evitar que Mônica (quadrúpede) vá embora, Roy (bípede) a pede em casamento e Dino tenta remover essa ideia da cabeça de seu amigo:

Dino: É deprimente!

Roy: Como é que é?

Dino: Quando um bípede se casa com um quadrúpede é um crime contra a natureza! Olha, você vai ter filhos com três pernas!

(Michael Jacobs & Bob Young, 1993, 09:50-09:58).

Neste trecho, consegue-se traçar um paralelo com a sociedade germânica do período estudado ao lermos um excerto do livro *Mein Kampf*, escrito por Adolf Hitler:

(...) todo cruzamento entre dois seres de situação um pouco desigual na escala biológica dá, como produto, um intermediário entre os dois pontos ocupados pelos pais (...). Semelhante união está porém em franco desacordo com a vontade da Natureza, que, de um modo geral, visa o aperfeiçoamento da vida na procriação (Hitler, 1925, p. 269).

Saindo dos comparativos globais da crise, retornemos agora à especificidade do caso estadunidense. É salutar observar que conforme a crise se mantinha, as incertezas sobre como solucioná-la ficavam cada vez mais urgentes, dada a sua proporção catastrófica. Segundo Hobsbawm:

Na verdade, mesmo os orgulhosos EUA, longe de serem um porto seguro das convulsões de continentes menos afortunados, se tornaram o epicentro deste que foi o maior terremoto global medido na escala Richter dos historiadores econômicos — a Grande Depressão do entreguerras. Em suma: entre as guerras, a economia mundial capitalista pareceu desmoronar. Ninguém sabia exatamente como se poderia recuperá-la (Hobsbawm, 1995, p. 91).

No meio de toda essa incerteza, no ano de 1932 ocorrem eleições presidenciais nos EUA, e Franklin Delano Roosevelt é eleito presidente: sua proposta econômica é baseada no modelo de John Maynard Keynes. Tendo por base ideais keynesianos, o Presidente Roosevelt cria um plano econômico denominado New Deal. Uma das principais bases deste projeto é a interferência do Estado na economia, sobretudo no que diz respeito à geração de empregos. “O plano previa que a luta contra o desemprego não sairia da mão dos empresários, mas pautava-se na ação governamental que interferiria na economia de forma direta, investindo em obras públicas gerando, assim, empregos” (SAS, 2024, p. 28). Tal intervenção estatal na economia é evidenciada no episódio aos 16 minutos e 10 segundos. Neste momento é apresentada uma cena em que o Sr. Richfield convoca seus ex-funcionários para uma oportunidade de emprego: a empresa “Nós Dizemos que sim”, receberá um incentivo do governo para a construção de uma obra pública, um muro antiquadrúpede. Este momento é uma representação perfeita da premissa do New Deal citada acima, uma vez que demonstra claramente a prática adotada pelo governo para superar a crise que assolava o país, criando projetos públicos e incentivando financeiramente as empresas privadas para a geração de empregos.

Como inicialmente o discente terá entrado em contato com o episódio, isso vai ter gerado nele algumas impressões, que posteriormente, serão confirmadas ou não durante a explicação dos *slides*. Através da explicação do docente, pode se esperar dois movimentos, o primeiro é que o aluno por conta própria consiga identificar e relacionar na narrativa do episódio pontos em comum entre a experiência do passado estudada e o exposto no conteúdo midiático. O segundo movimento esperado é do professor, que no momento da exposição do conteúdo, em vez de recorrer a exemplos do mundo real para explicar as situações, relacione diretamente com o episódio, deixando evidente a relação entre as ações da sociedade do período histórico e a retratada no episódio, este é o momento em que o método analítico proposto por Marc Ferro é posto em prática, pois é ele que irá pautar a exposição realizada em sala.

Para além disso, também é esperado que o estudante compreenda como tal produto (episódio) foi influenciado pelo contexto representado, bem como as possíveis interferências que gerou na sociedade em que fora veiculado. A partir daí, o aluno pode conseguir direcionar suas análises para a sociedade que o cerca para perspectivar dado futuro orientando suas ações com base naquilo que ele tenha incorporado à sua própria maneira de interação com a temporalidade. Para dar cabo disso, os diálogos entre os personagens são o principal gatilho para que o aluno consiga acessar as “experiências” presentes nesse episódio e traçar paralelos com a cultura histórica na qual ele está imerso. Uma vez que o momento da explicação docente, seja pelos exemplos que o próprio escolheu, ou pelas pontes feitas pelos próprios estudantes, foi o mecanismo que pôs em funcionamento a teoria de Manuela Penafria.

De acordo com a autora, decomposição fílmica seria o ato de desatar os elementos do conteúdo fílmico a fim de perceber como eles se articulam. Esse desmembramento fílmico vai ficando claro a cada exemplo que o professor dá na explicação, mostrando parte a parte como os elementos estudados estão postos no seriado. Ao mesmo tempo, na explicação com o processo de destrinchamento do filme, o aluno rememora, ou revisita o conteúdo audiovisual, este segundo movimento em direção a fonte constitui o que Penafria nomeou reconstrução fílmica.

### **Ascensão dos Regimes Totalitários**

Passando adiante com os conteúdos curriculares, a análise se debruça agora sobre a temática da “Ascensão dos Regimes Totalitários”, tendo como foco principal a

representação contida nas animações sobre o caso alemão e a “II Guerra Mundial”. Utilizaremos para esta análise três desenhos animados “*Education for Death – The Making of the Nazi*”, que é a adaptação feita pelos Estúdios Disney de um livro intitulado *Education for Death*, de Gregor Zimer<sup>8</sup>; “*Der Fuehrer’s Face*”, que é um episódio de “Pato Donald”, também dos Estúdios Disney, ambos produzidos em 1943, portanto, durante o período da II Guerra Mundial; e, por fim, o capítulo “O Coelho e os Nazistas”, da serialização “Pernalonga”, da Warner Bros, produzido em 1945, quando do final do conflito. Diferentemente da série “Família Dinossauros”, que tem um contato indireto com o conteúdo curricular – pois se trata de uma produção pós-evento –, os desenhos animados escolhidos têm um contato direto com o período histórico estudado. Talvez por isso, os personagens retratados neles não fazem apenas alusão a pessoas e pensamentos, mas referem-se de maneira explícita às pessoas envolvidas na geopolítica daquele momento, como será destacado mais adiante.

Nesta etapa do desenvolvimento da atividade, assim como na etapa anterior, apresentase as animações dos estúdios Disney e posteriormente serão realizadas as explicações com os *slides* do conteúdo sobre regimes totalitários. O primeiro episódio a ser apresentado é “*Education for Death*”. De acordo com Sidney Cataleão (2020), este curta-metragem faz parte de um projeto em que o governo estadunidense financiou a produção de 32 curtas produzidos pela Disney entre os anos de 1941 e 1945. Este episódio é veiculado no ano de 1943, decorridos cerca de dois anos da entrada dos EUA no conflito. Assim, já existe dentro da sociedade estadunidense uma noção de quem são os inimigos a serem combatidos, porém é o momento de contraofensiva dos aliados e, deste modo, ainda há a necessidade de mobilização da população para manter a força no combate. Portanto, o intuito é transmitir à sociedade estadunidense como os alemães são educados, sendo importante que os alunos compreendam a quem o desenho analisado tenta criar/manter uma imagem de um inimigo.

Dentro do episódio acompanha-se as fases do desenvolvimento de uma criança alemã, desde o registro de nascimento até a vida adulta. A animação mostra a vida de Hans e transmite ao espectador uma visão sobre como as crianças são instruídas para crerem na concepção hitlerista de sociedade. Ao analisar o conteúdo fílmico, observa-se a intencionalidade por trás das falas para além do dito e compreendido. No episódio, existem alguns diálogos em alemão os quais são tratados como “menos” importantes, logo, tudo bem se o espectador não entender. Justamente por isso, esses momentos não possuem legendas e nem mesmo dublagem presente no material original, afinal, as partes significativas para a

---

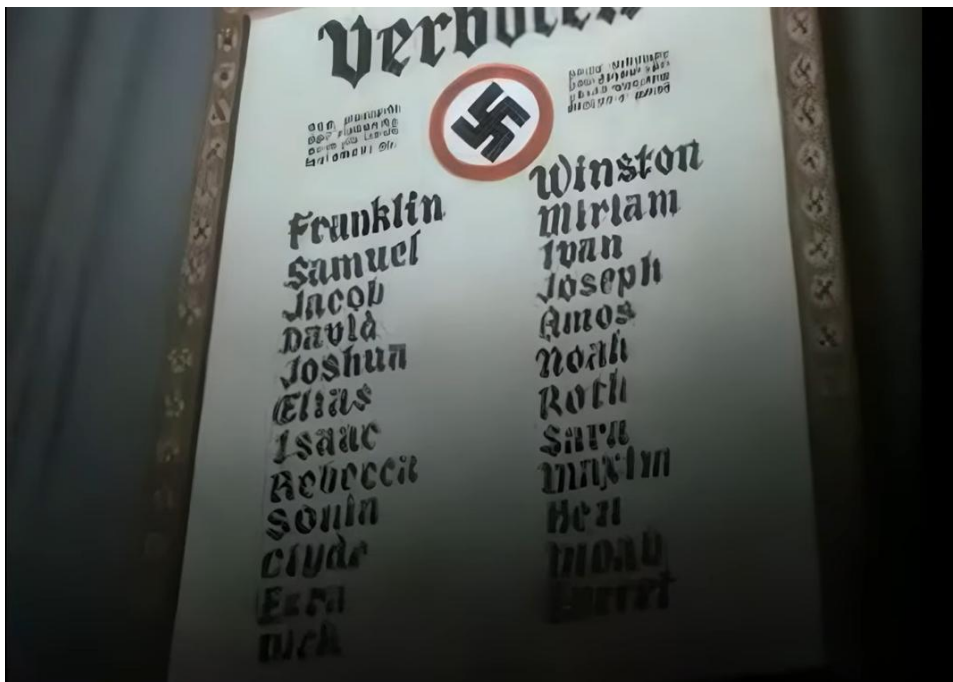
<sup>8</sup> Presidente da Escola da Colônia Americana em Berlim por um período de 10 anos.

audiência, ou seja, aquilo que o autor deseja que se fixe na cabeça de quem assiste, está no idioma inglês. Provavelmente, numa tentativa de preservar esta intencionalidade, as legendas no idioma português estão presentes também apenas nas falas de língua inglesa.

Fora estas questões de intencionalidades nas falas presentes na animação, é pertinente também fazer a análise de imagens apresentadas ao longo do curta-metragem, uma vez que, por meio destas imagens, podem ser observadas algumas representações. Mas não apenas isso, é possível enxergar também a tentativa de comprovação de que “lutamos pela coisa certa”, “olhem como nosso inimigo cria suas crianças” e coisas do gênero. Basicamente nas imagens destacam-se demonstrações de como o inimigo idealiza seu passado, age em seu presente doutrinando suas crianças e, conseqüentemente, é mostrado como seria o futuro destas crianças nazistas.

Pois bem, agora é o momento de destrinchar as particularidades deste episódio. Logo após a abertura, nos é mostrado um casal alemão indo ao cartório para registrar seu filho recém-nascido. De acordo com o narrador, o processo de controle nazista se inicia já neste momento, uma vez que os pais entregam uma série de documentos ao oficial do cartório, atestando a pureza racial de sua família. Quando a mãe diz que deseja que o nome de seu filho seja Hans, o cartorário aponta para uma lista denominada “*Verboten*”, termo alemão que significa “Proibido”.

**Imagem 8:** *Verboten*.

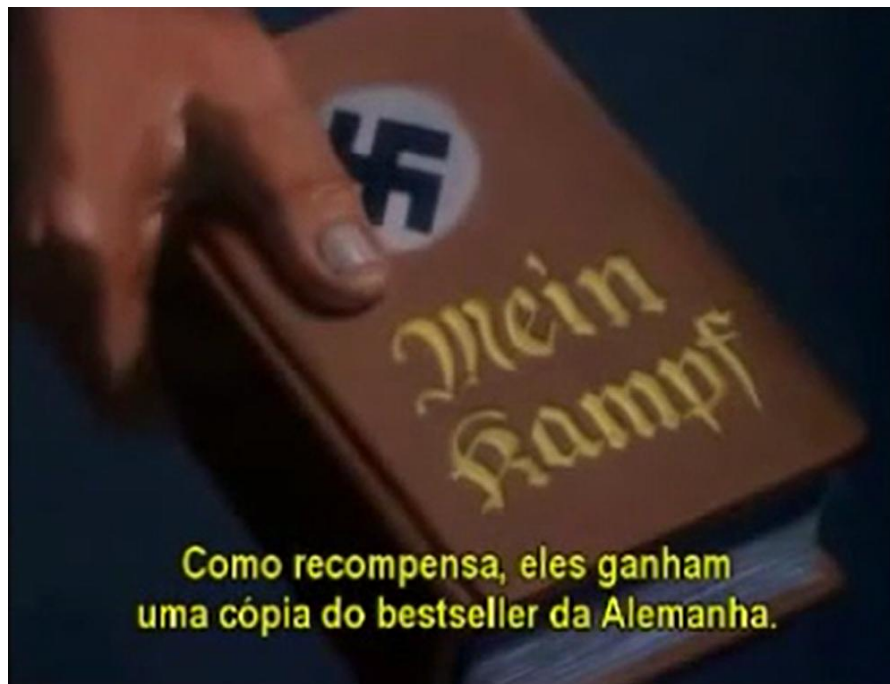


Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xgehQnJYYtk&t=111s>.

Nesta lista, observa-se que a maioria dos nomes possui origem judaica, como Samuel, Jacob, David, Joshua, Sara, entre outros. É possível traçar um paralelo entre essa lista e as leis antissemitas promulgadas na Alemanha nazista. Segundo Andrighetto e Adamatti (2016), no ano de 1938 houve uma intensificação dessas medidas. De forma mais específica, consegue-se relacionar os nomes apresentados na animação à “Lei da Mudança de Nomes e Sobrenomes de Família”, decretada em 17 de agosto de 1938. Essa norma determinava que pais judeus deveriam registrar seus filhos apenas com nomes previamente autorizados pelo governo alemão; além disso, judeus nascidos anteriormente, que não possuíssem esses nomes, eram obrigados a adicionar um prenome: “Israel”, para homens, e “Sara”, para mulheres. No entanto, além de nomes de origem judaica, a lista também inclui nomes como Franklin e Winston, em referência ao então presidente dos Estados Unidos, Franklin Delano Roosevelt, e ao primeiro-ministro do Reino Unido, Winston Leonard Spencer Churchill – o que denota que, aos olhos do regime nazista, esses líderes também eram considerados inimigos.

Após a aprovação do nome Hans, os pais ganham um documento com espaço para futuros filhos, já que, segundo o narrador, a Alemanha precisa de muitos soldados. Como um complemento, a família recebe um exemplar do livro *Kampf*, escrito por Adolf Hitler.

**Imagem 9:** “Mein Kampf” entregue à Família de Hans.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wHwqz2OowJU&t=39s>.

Uma das características fundamentais dos governos totalitários é a existência de um partido único, o que nos permite dizer que a democracia é combatida por esse regime. Isso é evidenciado no curta metragem através de uma adaptação do conto de fadas “Bela Adormecida”. No conto da animação, a princesa adormecida é a Alemanha; o príncipe é o próprio Hitler; e a bruxa é a Democracia. Enquanto Adolf Hitler entra em cena para afugentar a feiticeira, ouvimos a trilha sonora com a música *Die Walküre, 3. Akt: Walkürenritt: Act III: Ride of the Valkyries*<sup>9</sup> [A Caminhada, Ato III: A Cavalgada das Valquírias], do compositor alemão Richard Wagner. Após afugentar sua inimiga, percebemos de maneira clara o intuito da animação em ser uma propaganda antinazista, como quando o príncipe charmoso acaba mostrando alguns estereótipos relacionados ao mal, aos 02 minutos e 58 segundos na cena a seguir:

**Imagem 10:** Hitler deixando transparecer seus chifres, denotando suas intenções malignas.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wHwqz2OowJU&t=39s>.

Observa-se aqui uma vinculação direta da figura de Hitler com o mal, objetivando a ideia de evidenciar quem é o inimigo a ser combatido pelo estadunidense. Após Hitler salvar a Alemanha, é mostrado ele a carregando em um cavalo, e, enquanto ambos fazem seu trajeto, as árvores levantam seus galhos em alusão à saudação “*Heil Hitler*”.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/1wBuZH007VbOfi5MWfg5i?si=221c5dc4f22749fd>  
 acesso em: 17/07/2024

**Imagem 11:** Hitler carrega a “Bela Adormecida” (Alemanha).



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wHwqz2OowJU&t=39s>.

**Imagem 12:** Árvores saudando com *Heil Hitler*.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wHwqz2OowJU&t=39s>.

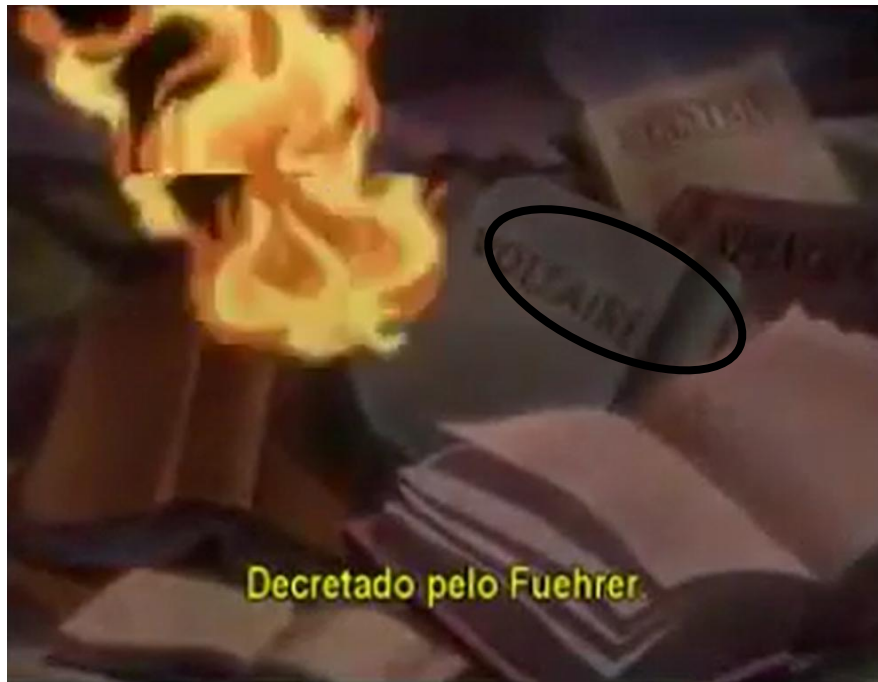
Os anos passam e Hans inicia sua vida escolar. Porém, adoece e um soldado alemão vai na casa da família protagonista para os lembrar que fraquezas não serão toleradas. Hans

melhora e a cena seguinte é ele na escola saudando um quadro do Führer. De acordo com o narrador, todas as saudações e promessas feitas neste momento agradam não só Hitler, mas também outros dois oficiais nazistas que estão representados em quadros: Hermann Göring (Presidente do Reichstag, de 1932 a 1945 e Ministro da Aviação da Alemanha, de 1933 a 1945) e Joseph Goebbels (Ministro da Propaganda da Alemanha, de 1933 a 1945).

Na aula em questão, as crianças estão aprendendo uma lição de “História Natural”. O professor de Hans desenha no quadro um coelho e uma raposa, a qual se alimenta do coelho. Apesar de parecer com uma aula que versa somente sobre a cadeia alimentar, o intuito é fazer uma alusão à crença de pureza e superioridade racial arianas. De acordo com o episódio, os nazistas são superiores e, portanto, teriam o direito de subjugar as demais raças por eles consideradas inferiores. Quando Hans sente compaixão pelo coelho – que está representando minorias perseguidas pelo regime nazista – ele é condenado ao castigo e tem que ficar no canto da sala. Enquanto ele está lá, seus colegas dão as respostas tidas como corretas. Dessa forma, o protagonista gradativamente aprende como tratar os outros e sai do castigo. Esta lição, no enredo da animação, tem uma importância fulcral para a formação de um nazista. Isto é explicitado pelo narrador na seguinte fala: “Sim, esta lição é a base da doutrina nazista, para que a Alemanha possa destruir todas as nações fracas e covardes” (Education for death, 1943).

Na sequência, o discurso do professor fica mais enérgico e a animação vai ficando mais tensa, impulsionada pela trilha sonora. Simultaneamente, a imagem passa a mostrar soldados marchando, e enquanto o narrador conta que Hans está pronto para um novo passo em sua formação, nos é mostrado uma cena com livros sendo incendiados. Em que pese a pouca nitidez da imagem, é possível identificar que uma destas obras tem o nome de Voltaire, filósofo iluminista que possui suas ideias vinculadas principalmente à liberdade de expressão.

**Imagem 13:** Livros sendo queimados, livro com o nome de Voltaire presente no centro da imagem – circulado em preto.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wHwqz2OowJU&t=39s>.

Após isso, são apresentadas cenas que dão a entender que valores cristãos foram substituídos pelos valores nazistas, nas quais a Bíblia é substituída pelo Mein Kampf, o crucifixo é trocado por um punhal com a suástica ao fundo, ou, ainda, na representação de um vitral de igreja sendo estilhaçado. Encaminhando-se para o final do episódio, as cenas que se seguem mostram Hans em marcha, na infância, na adolescência e na vida adulta, que se encerra em um cemitério, com Hans e seus colegas soldados todos substituídos por lápides.

### **A consolidação dos Regimes Totalitários**

A próxima animação é “*Der Fuehrer’s Face*”. Diferentemente do curta-metragem anterior, que apresenta características da sociedade alemã, sem mencionar diretamente a II Guerra Mundial, bem como as alianças que a Alemanha possuía, a animação do Pato Donald começa a nos apresentar a outros personagens da geopolítica global. No período do conflito estudado, Donald foi muito mais que um personagem rabugento das animações e histórias em quadrinhos (HQ’s)<sup>10</sup>. Quando observamos as animações, nota-se que na década de 1940,

<sup>10</sup> Para uma análise das Histórias em Quadrinhos do Pato Donald, ver: DORFMAN, Ariel e MATTELART, Armand. **Para ler o Pato Donald Comunicação de massa e Colonialismo**, 2ª Ed. Paz e Terra, 1971.

quando da parceria Disney com o governo estadunidense, citada anteriormente, ele foi o principal escolhido dentre os personagens clássicos para representar o cidadão estadunidense no contexto da guerra.

No episódio selecionado, Donald tem um pesadelo no qual ele é um cidadão da “Nazilândia”

Der Fuehrer's Face (Português: A face do Fuehrer) é um curta-metragem de animação produzido pelos Estúdios Disney em 1942 e protagonizado pelo Pato Donald. É também o nome de uma canção de Oliver Wallace presente neste mesmo curta. O curta, de orientação anti-nazista, foi dirigido por Jack Kinney e originalmente lançado nos cinemas dos Estados Unidos em 1 de janeiro de 1943 pela RKO Pictures. Venceu o Oscar de melhor curta de animação e foi eleito o vigésimo segundo melhor curta de animação da história do cinema estadunidense de acordo com o livro *The 50 Greatest Cartoons* de Jerry Beck (Disponível em: <https://filmow.com/a-face-do-fuehrer-t13433/ficha-tecnica/> acesso em 10/07/2024).

Nessa trama, Donald mostra, de uma perspectiva estadunidense, como seria a vida de um trabalhador comum na Alemanha. Em meio a muitos exageros possibilitados pelo gênero animado, percebe-se a acentuação da característica armamentista, algo que ocorreu de fato na nação germânica conforme a economia do país se recuperava no período entreguerras e durante a segunda grande guerra, característica evidenciada pelo nosso material didático:

Criando uma balança comercial favorável, o governo estimulou a agricultura, a indústria e aumentou significativamente seu poderio bélico, proibido pelas determinações dos acordos de paz no pós-guerra. A resposta de Hitler às limitações impostas pelos tratados foi levantar a imagem do espaço vital (SAS, 2024, p. 36).

Apesar de a tônica da animação ser evidenciar o desenvolvimento bélico da nação europeia, outros pontos são interessantes, como o uso da trilha sonora, com sons e letras. Depois de apresentar uma adaptação da música *Die Meistersinger von Nürnberg WWV 96: Overture*<sup>11</sup> [ Os Mestres Cantores de Nuremberg WWV 96: Abertura], que também é composição do alemão Richard Wagner, em uma versão mais acelerada, a melodia se modifica e entra em ação uma banda marcial cantando a música “*Der Fuehrer’s Face*”, que leva o mesmo nome da animação. No quadro abaixo, apresentamos a letra e uma tradução própria:

---

<sup>11</sup> Disponível em <https://open.spotify.com/intl-pt/track/3D7bf4mpDcyRNpCuzDGPGh?si=581f419231544cf5> acesso em: 17/07/2024.

<b>Der Fueher's Face (tradução)<sup>12</sup></b>	
<b>Spike Jones<sup>13</sup></b>	
<p>A Cara do Fühler</p> <p>Se o Fühler diz que somos a raça superior, Nós o saudamos! Saudamos! Bem na cara do Fühler! Não amar o Fühler é uma grande vergonha, Então o saudamos! Saudamos! Bem na cara do Fühler!</p> <p>Se o Sr. Goebbels diz que somos donos do mundo e do espaço, Nós o saudamos! Saudamos! Bem na cara do Sr. Goebbels! Se o Sr. Göring diz que eles nunca vão bombardear este lugar, Nós o saudamos! Saudamos! Bem na cara do Sr. Göring!</p> <p>Se o Fühler diz que nunca seremos escravos, Nós o saudamos! Saudamos! Mas ainda assim trabalhamos como escravos! Enquanto o Fühler se gaba, mente, reclama e delira, Nós o saudamos! Saudamos! Bem na cara do Fühler!</p> <p>Se o Fühler gritar: "Preciso de mais bombas!", Nós o saudamos! Saudamos! E para ele faremos mais bombas! Se uma pequena bomba o mandar direto para o Inferno, Nós o saudamos! Saudamos! E isso não seria ótimo!</p> <p>"Não somos os super-homens?" "Super-homens arianos puros!" "Sim, nós somos os super-homens!" "Super-super-homens!" "Essa Terra Maluca é tão boa assim? Você a deixaria se pudesse?" "Sim, essa Terra Maluca é boa!" "Nós a deixaríamos se pudéssemos." "Trazemos uma nova ordem ao mundo." "A nova ordem mundial do senhor Hitler!"</p> <p>"Todos de raça estrangeira Amarão a cara do Fühler Quando trouxermos essa ordem ao mundo!"</p>	<p>Der Fueher's Face</p> <p>If der Fueher says we ist der master race, We heil! Heil! Right in der Fueher's face! Not t love der Fueher is a great disgrace, So we heil! Heil! Right in der Fueher's face!</p> <p>If Herr Goebbels says we own der world and space, We heil! Heil! Right in Herr Goebbels' face! If herr Göring says they'll never bomb diese place, We heil! Heil! Right in Herr Göring's face!</p> <p>If der Fueher says we never will be slaves, We heil! Heil! But still we work like slaves! While der Fueher brags, and lies and rants and raves, We heil! Heil! Right in der Fueher's face!</p> <p>If der Fueer yells: "I gotta have more shells!", We heil! Heil! And for him we make more shells! If one little shell should blow him right to Hell, We heil! Heil! And wouldn't that be swell!</p> <p>"Ist we not der super men?" "Aryan pure super men!" "Ja, we ist der super men!" "Super-duper super men!" "Ist diese Nutzi Land so good? Would you leave it if you could?" "Ja, dis Nutzi Land ist good!" "We would-a leave-a it-a if we could." "We bring the world new order." "herr Hitler's world new order!"</p> <p>"Everyone of foreign race Will love der Fueher's face When we bring to the world diese order!"</p>

Percebe-se que a música é uma clara sátira ao culto ao líder e também ao ultranacionalismo, características caríssimas ao regime nazista. Ao realizar uma pesquisa na internet, podemos encontrar a informação de que a música acima foi composta a partir de uma

<sup>12</sup> Áudio disponível em <https://open.spotify.com/intl-pt/track/6ETUXifBWGxpeUYLhyFaSg?si=9fe1472cd5e1439e> acesso em 17/07/2024.

<sup>13</sup> Spike Jones é nome artístico de Lindley Armstrong Jones foi um músico e comediante estadunidense.

canção nazista que era popular na Alemanha durante a II Guerra Mundial<sup>14</sup>. Apesar deste resultado, compreendendo canção como algo que articula letra e melodia isso não se confirma, já que não se encontram letras de músicas similares que comprovem a afirmação. Entretanto, ao ouvir marchas militares daquele período, identifica-se que a parte instrumental é muito próxima às marchas que eram utilizadas na Alemanha, portanto a melodia possivelmente foi inspirada em melodias germânicas daquele momento<sup>15</sup>.

Seguindo a análise, pautando-a agora nas partes visuais, o cenário do pesadelo de Donald é marcado por várias personificações da ideologia nazista. Na Nazilândia os postes e árvores têm a forma da suástica, o despertador saúda com “*Heil Hitler*”, assim como o galo e o cuco do relógio agem do mesmo modo, com o adendo de a aparência do segundo ser uma referência a do líder alemão. Como se não bastassem todas estas alusões, a própria casa do pato remete ao rosto do Führer, conforme evidenciado nas imagens a seguir:

**Imagem 14:** Banda marcial, postes e árvores no formato da suástica.



Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x8pq75k>.

<sup>14</sup> Sobre o assunto ver: <https://www.thestoryoftexas.com/discover/artifacts/der-fuehrers-face> acesso em 17/12/2024.

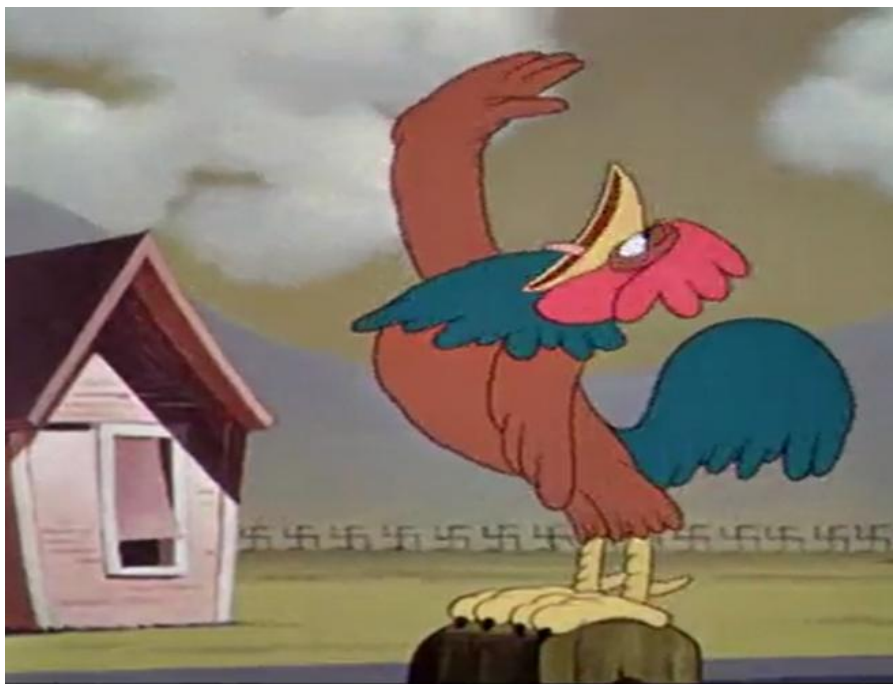
<sup>15</sup> Playlist com músicas do III Reich disponível em: <https://open.spotify.com/playlist/0Qp8i7KjAAL79QuQkE1dbL?si=hq9kH77RSQyRI5nSQyvy0g&pi=EpidQM27Rc-Ky> acesso em: 30/04/2025.

**Imagem 15:** Relógio realizando a saudação *Heil Hitler*.



Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x8pq75k>.

**Imagem 16:** Casa de Donald em alusão a aparência de Hitler: ao observarmos com atenção, vemos que a janela e a cortina centralizadas na casa parecem com um nariz e um bigode, e, somado a isso, vemos que a sombra projetada pelo telhado na parede da casa lembra a franja do cabelo utilizada por Hitler. Na mesma imagem está o galo realizando a saudação *Heil Hitler*.



Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x8pq75k>.

**Imagem 17:** Cuco em alusão a aparência de Hitler realizando a saudação *Heil Hitler*.



Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x8pq75k>.

Após essa sequência inicial de imagens, Donald é despertado pela banda marcial. A primeira coisa a se fazer é então saudar os quadros que estão postos em sua parede. Conforme a próxima imagem:

**Imagem 18:** Donald saudando os líderes das nações do Eixo.



Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x8pq75k>.

É aqui que reside a justificativa da ordem dos episódios apresentados. Nesta metodologia, temos a seguinte organização: apresentação do curta “*Education for Death*” que apresenta características do regime totalitário alemão para depois haver a exibição de “*Der Fuehrer’s Face*” e posteriormente, exposição teórica com os *slides* sobre regimes totalitários, a segunda animação, apesar de mostrar características do regime totalitário, vai além. Na imagem acima, são apresentados outros dois personagens, Benito Mussolini e Hirohito, líderes da Itália e Japão naquele momento, evidenciando assim a aliança entre estes países, assim, os alunos já chegam à parte expositiva conhecendo alguns personagens geopolíticos do período e ao mesmo tempo, a animação de Donald, realiza a abertura do conteúdo que virá a seguir em nossa sequência didática, a “II Guerra Mundial”.

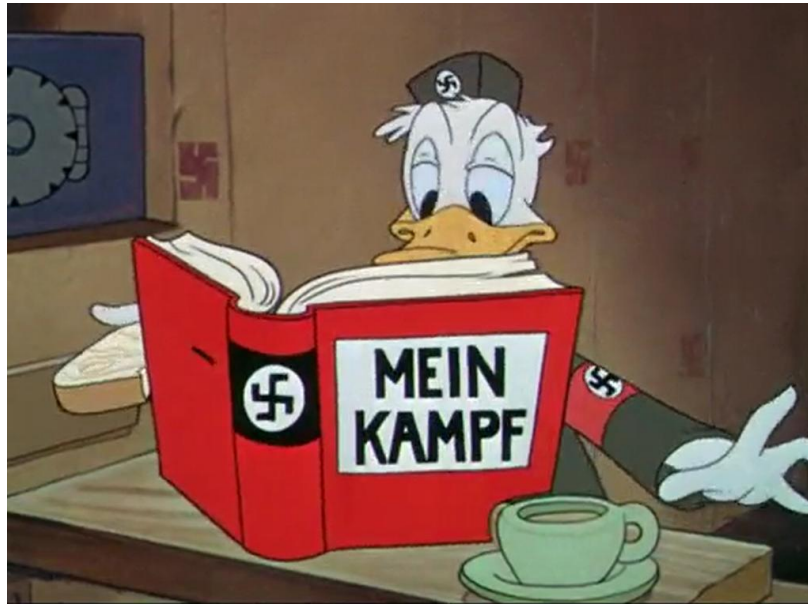
Após realizar a saudação, Donald tenta retornar à sua cama e é impedido por um braço que joga um balde de água no protagonista do episódio. Agora desperto, o trabalhador inicia a preparação para o dia de trabalho pelo café da manhã, e aqui temos uma tentativa de mostrar uma situação na qual a comida é racionada, uma evidência de que a vida na “Nazilândia” é difícil e, por isso, na tentativa de criar um inimigo, percebe-se a necessidade de um combate. Para além disto, enquanto faz sua refeição, Donald recebe o “Mein Kampf” para realizar sua leitura diária.

**Imagem 19:** Donald racionando seu café da manhã antes de ir ao trabalho.



Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x8pq75k>.

**Imagem 20:** Donald lendo o “Mein Kampf”.



Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x8pq75k>.

Após ler o livro basilar da doutrina nazista, ele é levado pela banda marcial para a fábrica de munições. Nas linhas de produção da indústria bélica, Donald protagoniza cenas que ilustram a ideia de culto ao líder presente no nazismo alemão. Percebe-se, aqui, que esta é a característica mais criticada pela animação. Enquanto o protagonista realiza a montagem de projéteis na esteira industrial, aparecem retratos de Hitler e todo retrato deve ser saudado, como retratado a seguir:

**Imagem 21:** Donald saudando *Heil Hitler* na esteira industrial.



Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x8pq75k>.

Conforme a trama progride, o ritmo da produção armamentista fica cada vez mais acelerado, assim como as saudações feitas na linha de montagem. Donald, em dado momento, fica bravo e insulta o Führer, e, neste instante, destaca-se mais características desta forma de governo: a censura e a repressão. Imediatamente após os insultos, o trabalhador da “Nazilândia” é coagido a não ter novamente esta conduta.

**Imagem 22:** Donald sendo reprimido por proferir insultos ao retrato de Hitler.



Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x8pq75k>.

Conforme a produção bélica fica mais frenética, os trabalhadores devem se adequar. Mesmo após curtas férias, que na realidade não possibilitavam descanso algum, a acentuada produção de armamentos leva Donald ao extremo, causando nos espectadores certa aflição e no próprio personagem delírios por conta das más condições de trabalho.

**Imagem 23:** Delírios de Donald – Parte 1.



Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x8pq75k>.

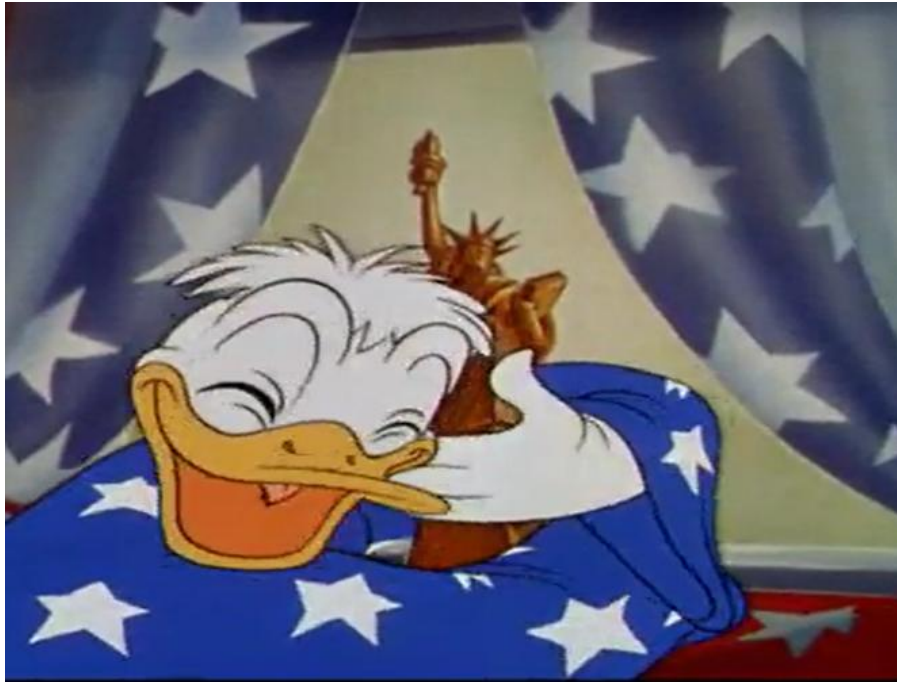
**Imagem 24:** Delírios de Donald – Parte 2.



Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x8pq75k>.

E então, a trama se encaminha para o encerramento do episódio. E aqui é mostrada a realidade por trás do enredo da história, a propaganda antinazista. Ressalta-se uma exaltação do patriotismo estadunidense, em que o nacionalismo alemão é duramente criticado, afinal, eles são “nossos” inimigos. Já a nação de Donald merece reconhecimento, conforme mostra o fotograma a seguir:

**Imagem 25:** Donald acordado exaltando os EUA.



Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x8pq75k>.

Donald acorda e percebe que tudo o que ocorrera não passou de um pesadelo, e, agora, vestido com seu pijama estampado com a bandeira dos EUA, e abraçando uma miniatura da estátua da liberdade, exclama: “Eu sou tão orgulhoso por ser um cidadão dos Estados Unidos da América!”. Aqui a mensagem está muito clara: o privilégio de se viver nos Estados Unidos em vez da “Nazilândia”. Portanto, expressa-se a ideia de combater o mal e, assim, salvar a população que vive no país inimigo.

Com isso, pode-se perceber dado complemento à animação anterior, que se em “*Education for Death*” é observada a criação de um soldado nazista, em “*Der Fuehlers Face*” se nota a exploração de um trabalhador pelo inimigo. A premissa se mantém, “olha como os cidadãos desse país são tratados, devemos lutar contra eles”, afinal, almejamos um futuro longe dos ideais nazistas e que mantenham os princípios estadunidenses assegurados, assim como no episódio anterior, após a exibição do conteúdo audiovisual vem a aula

expositiva, na qual o professor irá promover o processo de análise fílmica articulando as metodologias de Ferro e Penafria.

## II Guerra Mundial

Com a abertura do conteúdo realizada em *“Der Fuehrer’s Face”*, partimos para a explicação da “II Guerra Mundial”. Após uma exposição teórica, exibiremos aos alunos o episódio *“Herr meets Hare”*, traduzido na dublagem brasileira como *“O Coelho e os Nazistas”*. A animação inicia com uma torre de comunicações anunciando a derrota alemã no conflito e junto disso um questionamento: “Onde está Göring?”, e enquanto a torre continua a transmissão com informações sobre o paradeiro do militar alemão, a cena seguinte transporta o espectador à Floresta Negra<sup>16</sup> e é exibido Göring escondido neste local. A tônica do episódio é o encontro entre o Pernalonga, um coelho estadunidense, e o general germânico.

**Imagem 26:** O encontro entre Göring e Pernalonga na Floresta Negra.



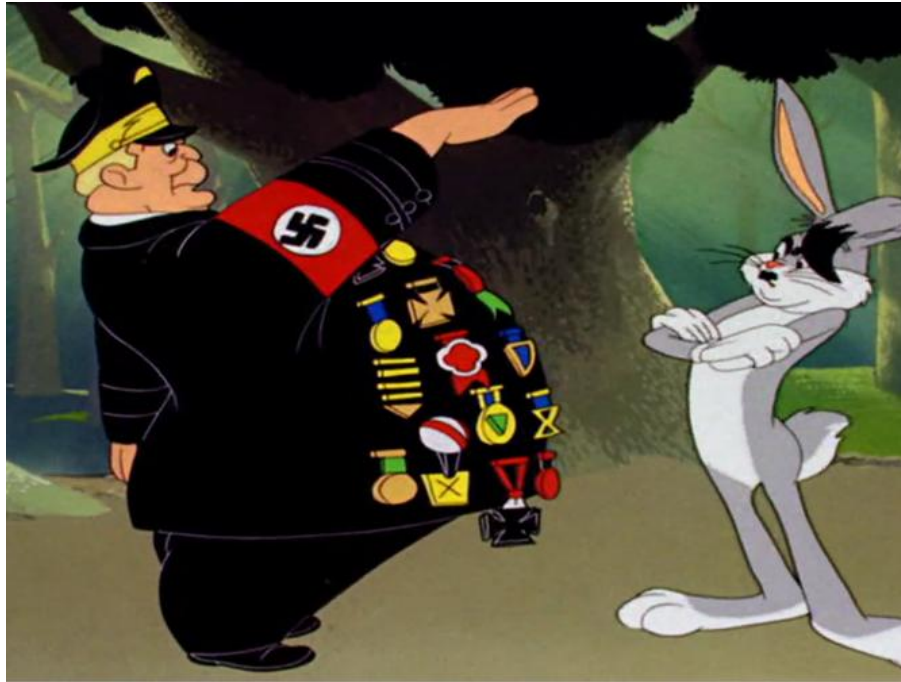
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pzu73aBNyAU>.

Göring é apresentado com uma roupa que alude diretamente ao estereótipo que se tem de roupas tradicionais alemãs, diferentemente do coelho, que se apresenta sem nenhum adereço e comendo sua cenoura tranquilamente. Mas tudo isso muda quando Pernalonga

<sup>16</sup> A Floresta Negra é uma região montanhosa do sudoeste da Alemanha, na fronteira com a França.

percebe que está em território inimigo e sua única alternativa de fuga do caçador alemão é se apresentar como alguém superior ao chefe da *Luftwaffe*<sup>17</sup>, ou seja, o próprio Hitler.

**Imagem 27:** Pernalonga disfarçado de Hitler e Göring com seu uniforme.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pzu73aBNyAU>.

Enquanto Pernalonga utiliza lama para recriar a franja e o bigode do ditador alemão, Göring vai às pressas colocar seu uniforme, destacando a faixa vermelha em seu braço com a cruz gamada e apresentando em destaque também suas condecorações, revelando, assim, sua alta patente militar. É importante ressaltar que no conteúdo audiovisual analisado, não há uma preocupação em se representar lideranças nazistas com um ar de elegância ou hombridade, normalmente percebemos um tom jocoso. Desde o primeiro contato entre os dois personagens, o coelho procura fazer o alemão de “bobo” e consegue.

Logo após aparecer com seu fardamento diante do falso Hitler, Göring tem suas condecorações arrancadas por Pernalonga, quando, finalmente, não sobra nenhuma medalha a arrancar, é retirado o cordão da calça, fazendo-a cair e mostrando a cueca cor de rosa que o alemão usava.

<sup>17</sup> Termo alemão que designa a Força Aérea.

**Imagem 28:** Göring com sua cueca rosa em uma alusão à masculinidade dos inimigos germânicos.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pzu73aBNyAU>.

Historicamente, no ideário masculino, a cor rosa é frequentemente associada à feminilidade, sendo, portanto, uma oposição ao masculino, o que nos permite perceber claramente um certo deboche com a masculinidade germânica. Ao associarmos essa situação com o tratamento dado aos homossexuais na Alemanha, vemos uma correlação da cor rosa à orientação sexual. De acordo com Heller (2014), aqueles que não se enquadravam nos parâmetros de masculinidade estabelecidos pelo III Reich eram direcionados para campos de concentração, locais onde eram obrigados a utilizar roupas com triângulos rosa em sua identificação.

Seguindo nossa trama, o caçador alemão percebe a farsa de Pernalonga que foge e volta disfarçado de Bruhild<sup>18</sup>, crente de que seja a valquíria, Göring se veste de Siegfried<sup>19</sup>. O encontro de Bruhild com o militar alemão ocorre ao som de *Tannhäuser: Overture*<sup>20</sup> [*Tannhäuser: Abertura*], música esta, que a exemplo das utilizadas nas animações da Disney mencionadas anteriormente, também é de autoria do maestro Richard Wagner.

<sup>18</sup> Brünhild é uma valquíria da mitologia nórdica e uma das principais personagens da saga dos voslungos. Também aparece na obra de Richard Wager na ópera Anel do Nibelungo.

<sup>19</sup> Siegfried é um herói da mitologia nórdica e um dos principais personagens das óperas Siegfried e Götterdämmerung, também obras do compositor alemão Richard Wagner.

<sup>20</sup> Disponível em <https://open.spotify.com/intl-pt/track/4T3CZlXuRdHeepx6py28Cx?si=88b711dd435d46e1> acesso em: 17/07/2024

**Imagem 29:** Göring e Pernalonga como Siegfried e Bruhilde respectivamente.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pzu73aBNyAU>.

No transcorrer da dança em que nossos personagens executam, o militar alemão acaba percebendo que Bruhild é, na verdade, Pernalonga. E então retorna as tentativas de capturá-lo. Göring finalmente consegue capturar o coelho utilizando-se da falcoaria<sup>21</sup>, com o auxílio daquilo que seria uma águia, e que faz alusão ao brasão de armas da Alemanha. Ele captura o coelho e leva-o até Hitler. Após entregar o coelho ao Führer, ele recebe uma condecoração do mesmo, entretanto, ao tirar o coelho do saco esperando ser um estadunidense, o chanceler alemão é surpreendido a ponto de fugir de medo.

---

<sup>21</sup> Tipo de caça em que se utilizam de aves de rapina para caçar outras aves e pequenos mamíferos.

**Imagem 30:** Hitler se assusta ao ver o que há dentro do saco.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pzu73aBNyAU>.

Após a fuga de Hitler, o próprio Göring confere o saco e sai correndo, e no encerramento nos é justificado o pavor germânico: Pernalonga está disfarçado de Josef Stalin, presidente da URSS.

**Imagem 31:** Pernalonga disfarçado de Josef Stálin.



Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pzu73aBNyAU>.

É importante lembrar que a escolha desta figura tem uma função que vai além de apenas afugentar os algozes de Pernalonga, de acordo com Paulo (2019), já que Stálin era capaz de ser um terror a ambos os alemães retratados no episódio. Além disso, ele é um alerta ao cidadão estadunidense, afinal, se o próprio Führer foge dele, o líder soviético é alguém que deve ser observado com atenção. Compreendendo isto, pode-se dizer que dentro do contexto em que fora exibido, o episódio produzido traz perspectivas temporais ao longo da trama e principalmente ao final aborda a orientação beligerante para a sociedade, já identificando um possível novo inimigo, algo que os estudantes podem contrapor à visão que se tem nas redes sociais sobre os Estados Unidos.

Para além do que já foi dito, uma última observação sobre as trilhas sonoras deve ser feita. Habitualmente quando se trabalham com animações em sala, muito se foca nas imagens e, por vezes, se esquece de trabalhar com as trilhas sonoras. Porém, estes áudios podem ter mais intencionalidades do que meramente elevar o clímax do episódio. Ao refletir com cuidado, evidencia-se que todas as animações analisadas nesta pesquisa possuem um ponto muito interessante em comum. Mesmo que sejam pertencentes a dois estúdios distintos, a trilha sonora empregada por ambos foi composta por Richard Wagner. Esse é um ponto o qual deve-se analisar com um pouco mais de afinco. Não se pode afirmar qual a intencionalidade por trás da escolha musical, porém é possível inferir o que levou a isso. Durante o terceiro Reich, a Alemanha produziu várias propagandas. Uma das principais foi o vídeo documentário “O Triunfo da vontade” (1935), o qual possuía a trilha sonora composta por Wagner. O próprio Adolf Hitler não escondia a admiração pelo compositor. De acordo com Teixeira (2021), além das músicas do referido compositor serem amplamente utilizadas como fundo em discursos dos nazistas, Hitler e a família Wagner desenvolveram uma relação de muita proximidade.

Embora isso por si só possa suscitar possibilidades sobre os motivos que levaram a escolha de suas músicas na campanha estadunidense contra os Nazistas, numa tentativa de vincular ou caracterizar uma identidade inimiga, Wagner possui mais um motivo considerável para ser analisado. Em 1850 o compositor alemão publicou na revista *Neue Zeitschrift für Musik*<sup>22</sup> um ensaio intitulado “*O Judaísmo na música*”. Na publicação, Wagner utiliza o pseudônimo K. Freigedank. O ensaio em questão escancara um posicionamento antissemita do compositor alemão, em que ele “mescla acontecimentos históricos e questões sociais banhadas por banalizações e mitologias políticas comuns socialmente em relação à

---

<sup>22</sup> Revista alemã especializada em música fundada em 1834 e que ainda permanece ativa.

comunidade judaica” (Teixeira, 2021, p. 21). Identifica-se, portanto, que já no século XIX, Wagner possuía posicionamentos e estereótipos formados que foram a tônica do pensamento social da Alemanha nazista. Todos estes fatores mencionados ao longo do capítulo devem ser levados em consideração e explicitados no material que construiremos, ou na explicação do docente, enriquecendo a análise e ampliando o entendimento dos pressupostos a partir dos quais os episódios foram formulados.

### **A sequência didática**

Para a montagem da parte física da sequência didática, ou seja, o material paradidático construído que será disponibilizado no próximo capítulo, utilizado pelo professor e pelos alunos, foram considerados os apontamentos do historiador alemão Jörn Rüsen no artigo “O Livro didático ideal” (2010). De acordo com Rüsen “O livro de história é o guia mais importante da aula de história. Por este motivo, deve-se partir da pergunta do que se pretende conseguir através da aula de história” (Rüsen, 2010, p. 112). Desse modo, mesmo que utilizemos o material didático convencional existe a necessidade de criar um material próprio que vise deixar clara a vinculação entre os seriados infantis e o conteúdo programático, a fim de que se consiga tornar o processo mais efetivo.

O material físico será composto da seguinte maneira:

- Slides que foram utilizados pelo professor no momento da explicação, o intuito aqui é que o aluno consiga revisar sempre que necessário os pontos explicitados pelo professor na parte expositiva da aula;

- Material de aprofundamento sobre o conteúdo audiovisual (episódio) exibido na aula, este material de aprofundamento tornará explícito algumas partes dos seriados para direcionar pontos de análise para os alunos. Nesse quesito, teremos fotogramas de cenas específicas para serem analisadas (as mesmas contidas neste capítulo), informações sobre as trilhas sonoras utilizadas e assim por diante.

- Perguntas. Nesta parte do material elencaremos algumas questões para que os alunos respondam atividades (perguntas discursivas e de múltipla escolha) sobre os conteúdos dos seriados infantis apresentados e também sobre os conteúdos curriculares abordados em sala. É mediante tais perguntas que será possível mensurar a relevância da sequência didática, enquanto metodologia efetiva para um ensino e aprendizagem da história.

O material está estruturado dessa maneira tendo alguns pontos que, estão e em consonância com os apontamentos de Rüsen (2010), os quais são balizadores para a

montagem de um bom material didático. Ou seja, essa estrutura permite cumprir certos parâmetros fulcrais. O primeiro destes é compreender o livro didático não como um livro teórico, mas como um livro de trabalho: “Um livro didático somente é útil se realmente se pode trabalhar com ele em sala de aula. Por isso, sua característica como livro de trabalho é irrenunciável” (Rüsen, 2010, p. 117). Deste modo, ressalta-se que o material didático não pode ser meramente teórico/expositivo, ele precisa estar vinculado diretamente com sua usabilidade em sala de aula, tendo sim, teoria, mas não sendo composto exclusivamente por ela. Sua morfologia deve, portanto, ser composta de teoria e prática para que assim o aluno consiga efetivar a aprendizagem histórica.

O segundo parâmetro cumprido com essa estrutura diz respeito ao estímulo das percepções dos alunos. Com os textos base, imagens e músicas incorporadas, o propósito é estimular os estudantes a perceber e identificar algumas situações. Não é apenas o ato de inserir um compilado de informações, mas colocá-las de tal sorte que vão “abrir os olhos das crianças e jovens às diferenças históricas e às diferentes qualidades da vida humana através dos tempos” (Rüsen, 2010, p. 119), possibilitando, dessa forma, que os alunos questionem e busquem pensar sobre as informações ali postas para eles. Esta disposição direciona a análise dos discentes para que esta seja norteada por critérios, os quais estabelecem vinculação entre o pensamento e um eixo científico da história, já que nada adiantaria se as interpretações feitas pelos alunos fossem esparsas e não tivessem relação com a ciência histórica.

O terceiro parâmetro é que através dos textos base e das perguntas realizadas, o material permite uma ligação direta com o presente. De acordo com Rüsen, isso é fundamental pois “as perspectivas orientadoras e os juízos históricos não são possíveis sem referências ao presente na exposição e na interpretação do passado” (Rüsen, 2010, p. 126). A ligação com o presente é responsável por colocar em prática a aprendizagem histórica, que ocorre quando o aluno consegue incorporar a experiência temporal (passado), para orientar suas ações (presente), com perspectivas de um futuro baseado nas interpretações históricas feitas.

## **EPISÓDIO 2: UM LUGAR MISTERIOSO, O PRODUTO NA SALA DE AULA!**

Ao longo deste capítulo serão descritos o processo de elaboração e execução do produto em sala de aula. Para tanto, inicialmente será apresentada a instituição em que houve a implementação, descrevendo um pouco a realidade municipal e também do corpo discente. Posteriormente, será abordado o processo de elaboração dos materiais de subsídio, ou seja, a sequência de *slides* que comportam os elementos utilizados na parte expositiva da classe. Em sequência, será detalhada a elaboração do livreto entregue aos alunos, contendo alguns textos de apoio para os estudantes, bem como alguns exercícios propostos.

Como citado anteriormente, o Colégio Sagrada Família está localizado no município de Ibema, região Oeste do estado do Paraná. De acordo com o último índice do IBGE realizado em 2022, o município em questão possui 6.218 pessoas<sup>23</sup>. Essa instituição abrange todos os níveis de ensino da educação básica, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e conta com aproximadamente 350 alunos distribuídos entre estes segmentos. A partir do sexto ano do Ensino Fundamental é comum que o colégio receba estudantes vindos de municípios vizinhos, como: Campo Bonito, Catanduvas e Guaraniaçu. Normalmente, os alunos que iniciam esta etapa de ensino, tendem a continuar a jornada educacional juntos até concluir o Ensino Médio.

Foram realizadas duas implementações do produto, a primeira em 2024 e a segunda em 2025, esta última será o foco de análise, visto que, a sequência utilizada aqui incorporou alguns elementos apontados pela banca de qualificação. A série escolhida para amostra de pesquisa foi a segunda série do Ensino Médio, a turma em questão, era composta da seguinte maneira:

- Dois estudantes são pertencentes ao município de Campo Bonito;
- Uma estudante pertencente ao município de Catanduvas;
- Seis estudantes são pertencentes ao município de Guaraniaçu;
- Onze estudantes são pertencentes ao município de Ibema.

É possível notar que apesar de não ser uma turma numerosa, é bastante heterogênea. A distribuição de alunos em diferentes locais gerou uma dificuldade logística para que houvesse reunião dos mesmos, em grupos de trabalho utilizando, por exemplo, o contraturno. Este foi

---

<sup>23</sup> Sobre o assunto ver <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/ibema.html>.

um fator de extrema importância para que a opção metodológica fosse, desde o primeiro momento, utilizada 100% nos horários de aulas, sem a necessidade de algum tipo de carga horária extracurricular.

Passando adiante, alguns fatores foram preponderantes para que houvesse a escolha de *slides* para a parte expositiva de nossa aula e não qualquer outro recurso pedagógico. O primeiro fator é de caráter estrutural, no colégio em que implementamos nossa metodologia todas as salas de aula contam com projetor instalado, somado a isso, como já utilizaremos este recurso para a exibição dos seriados, otimizamos o tempo ao ter tanto os *slides* quando os episódios no mesmo dispositivo. Para além disso, foi levada em consideração uma especificidade própria da realidade escolar, os alunos desta instituição já estão acostumados com a utilização de *slides* para a explicação de conteúdos, portanto, no material expositivo que é a parte mais livre da sequência didática, foi utilizada essa estratégia. Por último, outro fator que corroborou para que se optasse pelos *slides* é a fácil padronização dos mesmos, mantendo assim uma identidade que fosse comum a todos os materiais utilizados, apresentando mesmos *layouts*, fontes e transições.

O primeiro passo para a criação da apresentação de *slides* foi a seleção de uma imagem de abertura que tivesse relação com o conteúdo curricular. Neste momento, a preferência foi atribuída para gravuras do período histórico retratado e não representações sobre este período/acontecimento. A ilustração elencada iria acompanhar nossa apresentação do primeiro ao último *slide*, com a única diferença que a partir da segunda página ficaria visível apenas uma parte dela. O segundo passo foi a escolha de uma fonte para os textos, como critérios para a escolha dela, o desejo era por uma fonte clara, ou seja, de fácil visualização, porém, que simultaneamente não fosse muito formal para combinar com a temática de programações infantis, com isto em mente, a fonte eleita foi a “*Bell MT*” presente no *Microsoft Powerpoint*. Após estas escolhas, os *layouts* das apresentações ficaram conforme o exemplo a seguir:

Imagem 32: Slide de abertura sobre “Crise de 1929”.



Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 33: Segundo slide da apresentação sobre “Crise de 1929”.

**HIGHEST STANDARDS** “OS LOUCOS ANOS 1920”

**PÓS GUERRA**

- Empréstimo às nações europeias;
- Exportações;
- Clima de euforia e otimismo;
- Indústria de bens de consumo duráveis.

UNESPAR PROFHISTÓRIA MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

Para além das questões mencionadas acima, compreende-se que essa etapa da metodologia dá destaque ao papel do professor em sala de aula. Portanto, nos elementos textuais optamos por focar em tópicos e não em textos complexos, trazendo assim mais fluidez para a explicação. Todos estes aspectos atendem a critérios técnicos, porém a utilização deste tipo de material contribui para compor uma estética que formasse uma

identidade ao trabalho, todos os *slides* possuem na margem inferior os logos tanto da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), quanto do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória). Como é observado nas imagens abaixo com as apresentações dos conteúdos de “Ascensão dos Regimes Totalitários” e “II Guerra Mundial”.

**Imagem 34:** *Slide* de abertura da apresentação sobre “Ascensão dos Regimes Totalitários”.



Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 35:** Segundo *slide* da apresentação sobre “Ascensão dos Regimes Totalitários”.

**Ascensão do Totalitarismo**

## REGIMES TOTALITÁRIOS

- Forma de governo baseado em um **ESTADO TOTAL**, forte e centralizado, no qual todas as atividade políticas, econômicas, sociais e culturais são regulamentadas e controladas pelo Estado;
- Esta definição não é ideológica, e seus regimes podem ser tanto de direita quanto de esquerda.



**PROFHISTÓRIA**  
 MESTRADO PROFISSIONAL  
 EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 36:** Slide de abertura da apresentação sobre “II Guerra Mundial”.



Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 37:** Segundo slide da apresentação sobre “II Guerra Mundial”.



## A MESMA OU OUTRA?

“Esta guerra, de fato, é uma continuação da anterior.”  
(Winston Churchill, em discurso feito no Parlamento em 21 de agosto de 1941).



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

Acima, destacam-se duas particularidades das imagens escolhidas. No material sobre o totalitarismo, é observada uma imagem de um grupo de pessoas realizando a saudação “*Heil Hitler*”, porém, no centro desta massa é possível notar uma pessoa de braços cruzados, a opção por tal retrato é um posicionamento de desacordo aos sistemas políticos estudados. Já no material sobre o conflito mundial, foi elencada uma montagem composta por várias

imagens do conflito. Após um período de aproximadamente três semanas, as edições das apresentações foram concluídas e foi iniciada a etapa seguinte, que consistia na elaboração do material entregue para os alunos foi iniciada.

Esta nova fase de trabalho foi a mais desafiadora do processo de criação, tanto que pós banca de qualificação, este foi o material que sofreu mais ajustes. Aqui era necessário algo não muito extenso, porém, que simultaneamente conseguisse preencher algumas lacunas que ainda persistissem após a aula expositiva. Todavia, esta não era a única necessidade, existia ainda a intenção de que esse material tivesse um apelo maior no que diz respeito a uma estética chamativa que cativasse os alunos, sem que isso acarretasse algum tipo de prejuízo formativo, acima disto, as imagens das seriações contidas neste material não poderiam ser meras ilustrações, deveriam trazer consigo, contribuições analíticas aos estudantes.

Quando da elaboração desta parte de nosso produto, a ideia foi criar um livreto contendo textos base para auxiliar os alunos e algumas atividades para que conseguíssemos mensurar o aproveitamento dos discentes após a utilização de nossa metodologia. Para a parte estética optou-se por utilizar as cores do próprio ProfHistória (laranja e preto) e complementamos com alguns detalhes em vermelho na capa, e, assim como os *slides*, todas as margens inferiores deste livreto tem os logos do programa de mestrado e da UNESPAR, conforme a imagem a seguir.

Imagem 38: Capa do livreto entregue aos alunos.



Fonte: o Autor, 2026.

No material original levado para a sala de aula em 2024, foram inseridas muitas perguntas retiradas de vestibulares, o que cerceou o potencial de análise mais detalhada sobre os conceitos teóricos abordados na dissertação. Uma vez que tais questionamentos ficavam muito mais próximos do modelo de ensino tradicional, baseado na memorização e distante de respostas mais analíticas. Isso fez com que não ficasse nítida a importância da metodologia em si, pois não era possível analisar sua contribuição para uma formação que extrapolasse os bancos escolares através da compreensão dos conceitos de cultura histórica e consciência histórica, utilizados ao longo da pesquisa.

Visando resolver tais problemas, no material definitivo levado para sala de aula em 2025 foram alteradas a maioria das perguntas, diminuindo o número de questões e aumentando significativamente as perguntas discursivas. Tal formato destacou as análises dos alunos, nas quais se conseguiu notar como os conceitos da pesquisa influenciaram o processo de aprendizagem dos mesmos. Para completar o material, foram gerados *cards* dos códigos das trilhas sonoras das animações na plataforma de *streaming* “*Spotify*”, assim o aluno que tivesse interesse poderia acessar as músicas em questão. Ao concluir este livreto, ele ficou estruturado da seguinte forma:

Imagem 39: Capa do livreto entregue aos alunos (material completo).



**Imagem 40:** Primeira página do livreto entregue aos alunos.



### American Way of Life

A década de 1920 nos Estados Unidos, frequentemente chamada de "Os Loucos Anos Vinte", foi um período de efervescência cultural, inovação e transformação social. Após os horrores da Primeira Guerra Mundial, o país mergulhou em uma era de otimismo, caracterizada pelo crescimento econômico e pela ascensão do consumo. O American Way of Life, conceito que reflete o ideal de uma vida próspera e baseada na liberdade individual, tornou-se um mantra para muitos americanos.

Nesse contexto, a cultura popular floresceu. O jazz tomou as cidades de assalto, e figuras como Louis Armstrong e Duke Ellington se tornaram ícones. A rádio e o cinema, com suas imagens em movimento e histórias fantásticas, capturaram a imaginação do público, promovendo uma nova forma de entretenimento. As festas de gala, com mulheres dançando e homens de chapéu, eram uma celebração do hedonismo e da rebeldia contra os costumes mais conservadores.

Entretanto, essa década de exuberância também trouxe à tona prejuízos sociais. O movimento de direitos civis ganhou força, embora ainda houvesse desafios imensos. A Lei Seca, ironicamente, transformou a busca por diversão em um jogo de gato e rato entre os amantes de coquetéis e as autoridades.

Assim, os anos 20 nos EUA foram um coquetel efervescente de liberdade, música, excessos e, claro, um toque de ironia, onde a busca pelo American Way of Life nem sempre se encaixava no ideal sonhado. Afinal, quem diria que o "sonho americano" poderia ser tão barulhento e extravagante? Se a vida é uma festa, os anos 20 foram a maior das celebrações—com algumas ressacas inevitáveis no dia seguinte!



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**Imagem 41:** Segunda página do livreto entregue aos alunos.



### **Crise de 1929 e New Deal**

A crise de 1929, também conhecida como Grande Depressão, foi um dos eventos econômicos mais devastadores da história dos Estados Unidos. Iniciado com o colapso da Bolsa de Valores de Nova York em outubro de 1929, uma crise levou a um desemprego em massa, falências de bancos e empresas e uma profunda retração econômica. A confiança dos consumidores e investidores desmoronou, resultando em uma queda acentuada na produção e no consumo.

Em resposta a essa catástrofe econômica, o presidente Franklin D. Roosevelt implementou o New Deal, um conjunto de programas e reformas sociais, econômicas e financeiras entre 1933 e 1939. O objetivo do New Deal era recuperar a economia, aliviar o sofrimento dos desempregados e reformar o sistema financeiro para evitar crises futuras. Medidas como a criação da Previdência Social, a regulamentação do setor bancário e a implementação de obras públicas proporcionaram empregos e ajudaram

O New Deal teve um impacto duradouro na política e na sociedade americana, estabelecendo uma maior responsabilidade do governo na economia e criando uma rede de segurança social que moldaria as políticas públicas nas décadas seguintes. Apesar de suas controvérsias e críticas, o New Deal é frequentemente lembrado como uma resposta fundamental às dificuldades enfrentadas pelos Estados Unidos.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**UNESPAR**  
Universidade Estadual do Paraná

**Imagem 42:** Terceira página do livreto entregue aos alunos.



### **Ascensão dos Regimes Totalitários na Alemanha e Itália**

A ascensão dos Regimes Totalitários na Europa, especialmente na Alemanha e na Itália, foi fortemente influenciada pela crise econômica da década de 1930, que se seguiu à Grande Depressão de 1929. A devastação econômica, marcada por desemprego em massa, falências e descontentamento social, criou um terreno fértil para ideologias extremistas.

Na Alemanha, o Partido Nazista, liderado por Adolf Hitler, capitalizou o desespero da população. Prometendo restaurar a dignidade nacional, reverter a humilhação do Tratado de Versalhes e revitalizar a economia, os nazistas conseguiram atrair apoio popular. Eles utilizavam propaganda eficaz e apelos emocionais, promovendo um nacionalismo exacerbado e uma retórica anti-semita que culpava minorias pelos problemas do país.

Na Itália, Benito Mussolini e o Partido Fascista também emergiram em um contexto de crise. Mussolini prometeu ordem e estabilidade, explorando o medo da instabilidade política e econômica. A ascensão do fascismo foi marcada por uma retórica nacionalista e militarista, que buscava restaurar o prestígio da Itália como uma grande potência.

Ambos os regimes implantaram políticas autoritárias, suprimindo a oposição e controlando a sociedade através da propaganda e da violência. Assim, a crise econômica não apenas facilitou a ascensão desses movimentos, mas também ajudou a moldar suas ideologias, que prometiam soluções rápidas e uma nova ordem social em tempos de grande incerteza. Essa combinação de fatores culminou em um período de conflito e opressão que culminaria na Segunda Guerra Mundial.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**UNESPAR**  
Universidade Estadual do Paraná

**Imagem 43:** Quarta página do livreto entregue aos alunos.



### Wagner e o Antissemitismo

Richard Wagner, compositor alemão do século XIX, é frequentemente associado ao antissemitismo, tanto por suas opiniões pessoais quanto por suas obras. Em sua escrita, especialmente no ensaio "Das Judenthum in der Musik" (O Judaísmo na Música), Wagner expressou visões profundamente negativas sobre os judeus, considerando-os como estranhos à cultura alemã e criticando sua influência na música e na arte.

Wagner acreditava que os judeus não podiam produzir arte genuína, promovendo uma ideia de "pureza" cultural que refletia o nacionalismo e o romantismo da época. Essas opiniões antissemitas não apenas marcaram sua vida pessoal, mas também influenciaram a recepção de sua música e a forma como ele foi interpretado no contexto da Alemanha do século XX.

Após sua morte, suas ideias foram apropriadas por movimentos nacionalistas e antissemitas, incluindo o regime nazista, que viam Wagner como um ícone da cultura alemã. Isso gerou um legado controverso, onde sua música é admirada por sua grandeza artística, mas também envolta em um debate sobre seu papel na perpetuação de ideologias prejudiciais. Essa dualidade continua a ser um tema de discussão entre estudiosos e amantes da música até hoje.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**Imagem 44:** Quinta página do livreto entregue aos alunos.



## II Guerra Mundial

A Segunda Guerra Mundial, que durou de 1939 a 1945, foi um dos conflitos mais devastadores da história, envolvendo a maioria das nações do mundo, organizadas em duas alianças principais: os Aliados e as Potências do Eixo. O conflito começou com a invasão da Polônia pela Alemanha nazista em setembro de 1939, sob a liderança de Adolf Hitler, e se expandiu rapidamente pela Europa, Ásia e outras regiões.

A guerra foi marcada por batalhas intensas, como as de Stalingrado e o Dia D, e pelo uso de novas tecnologias militares, incluindo aviões, tanques e, eventualmente, armas nucleares. O conflito teve um impacto global profundo, levando à morte de milhões de pessoas e à destruição de cidades e infraestruturas.

Um dos aspectos mais sombrios da guerra foi o Holocausto, o genocídio sistemático de cerca de seis milhões de judeus, além de milhões de outros considerados "indesejáveis" pelo regime nazista, como ciganos, homossexuais, dissidentes políticos e pessoas com deficiência. A máquina de extermínio nazista operou em campos de concentração e extermínio, onde milhões foram mortos em condições desumanas. O Holocausto se tornou um símbolo da capacidade humana para a crueldade e levantou questões éticas e morais profundas que continuam a ressoar até hoje.

A guerra terminou em 1945 com a rendição incondicional da Alemanha em maio e do Japão em setembro, após os bombardeios atômicos de Hiroshima e Nagasaki. O resultado da guerra redesenhou o mapa político global, levou à criação da Organização das Nações Unidas e iniciou a Guerra Fria, além de deixar um legado duradouro de reflexão sobre os horrores da guerra e a necessidade de proteger os direitos humanos.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**Imagem 45:** Sexta página do livreto entregue aos alunos.



### Animações na Guerra

Durante a Segunda Guerra Mundial, os desenhos animados se tornaram uma poderosa ferramenta de propaganda antinazista, usados principalmente pelos estúdios de animação americanos, como a Warner Bros. e a Disney. Esses curtas-metragens não apenas entretiam, mas também transmitiam mensagens políticas e sociais, incentivando o patriotismo e promovendo a união contra o Eixo.

Os personagens icônicos, como Pernalonga e Mickey Mouse, foram colocados em situações que ridicularizavam os líderes nazistas, como Adolf Hitler e Benito Mussolini. Cartoons como "Bugs Bunny Nips the Nips" e "Der Fuehrer's Face" (com Pato Donald) utilizavam humor e sátira para criticar a ideologia nazista e mostrar os horrores da guerra, estimulando o apoio à causa aliada.

Além de entreter, esses desenhos animados serviam para informar o público sobre a guerra, incentivando ações como a compra de títulos da vitória e a adesão ao racionamento. Assim, os desenhos animados desempenharam um papel significativo na propaganda antinazista, utilizando criatividade e humor para mobilizar a população e combater a desinformação durante um dos períodos mais sombrios da história.



Pernalonga e Hermann Göring na animação "O coelho e os nazistas em 1945.



Donald Lendo o Mein Kampf na animação Der Fuehrer's Face em 1943.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**UNESPAR**  
Universidade Estadual do Paraná

**Imagem 46:** Sétima página do livreto entregue aos alunos.



### Consciência Histórica

Para o historiador alemão Jörn Rüsen, a consciência histórica refere-se à capacidade de uma sociedade ou indivíduo de refletir sobre o passado e sua relevância para o presente e o futuro. Rüsen argumenta que essa consciência é fundamental para a construção da identidade cultural e social, permitindo que as pessoas entendam suas raízes, aprendam com o passado e orientem suas ações no presente. Ele enfatiza a importância da narrativa histórica e da interpretação crítica, sugerindo que a forma como se conta a história pode influenciar a forma como as sociedades se veem e se comportam. Assim, a consciência histórica é vista como um elemento essencial para a compreensão da dinâmica social e para a formação de uma cidadania ativa e responsável.

### Cultura Histórica

Para Jörn Rüsen, a cultura histórica refere-se ao conjunto de práticas, narrativas e representações que uma sociedade utiliza para entender e dar sentido ao seu passado. Ele argumenta que a cultura histórica envolve não apenas o conhecimento histórico em si, mas também as maneiras como as pessoas se relacionam com a história, como a memória coletiva e as tradições. Essa cultura é fundamental para a formação da identidade e para a coesão social, pois ajuda os indivíduos e grupos a contextualizar suas experiências e a interpretar sua realidade. Rüsen destaca que a cultura histórica é dinâmica e se transforma ao longo do tempo, refletindo as mudanças nas visões de mundo e nas necessidades da sociedade.



Jörn Rüsen | Foto: Júlio Minasi//UnB Agência



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**UNESPAR**  
Universidade Estadual do Paraná

**Imagem 47:** Oitava página do livreto entregue aos alunos.



### Atividades

- 1- Como você entende que os conceitos de Consciência histórica e Cultura histórica podem contribuir para seu aprendizado?

---



---



---



---

- 2- Explique como o episódio "O Casamento de Roy" do seriado "Família Dinossauro", se integra com o conteúdo estudado sobre a crise de 1929.

---



---



---



---

- 3- Analise as duas falas a seguir:

**Texto I**

Dino: É deprimente!

Roy: Como é que é?

Dino: Quando um bípede se casa com um quadrúpede é um crime contra a natureza! Olha, você vai ter filhos com três pernas! (Família Dinossauros, 1993)

**Texto II**

(...) todo cruzamento entre dois seres de situação um pouco desigual na escala biológica dá, como produto, um intermediário entre os dois pontos ocupados pelos pais (...). Semelhante união está porém em franco desacordo com a vontade da Natureza, que, de um modo geral, visa o aperfeiçoamento da vida na procriação (Hitler, 1939, p. 125)

Como é possível, associar ambos os textos, mesmo que eles tenham sido produzidos em contextos diferentes?

---



---



---



---



---



---



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**UNESPAR**  
Universidade Estadual do Paraná

**Imagem 48:** Nona página do livreto entregue aos alunos.



4- Observe as imagens a seguir e responda o que se pede



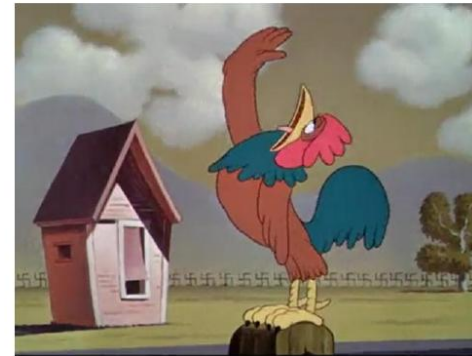
*Hitler carrega a "Bela Adormecida" (Alemanha).*



*Árvores saudando com "Heil Hitler".*



*Relógio realizando a saudação Heil Hitler*



*Casa de Donald em alusão a aparência de Hitler e galo realizando a saudação Heil Hitler.*



*Donald saudando os líderes das nações do Eixo.*



*Pernalonga disfarçado de Hitler e Göring com seu uniforme.*



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



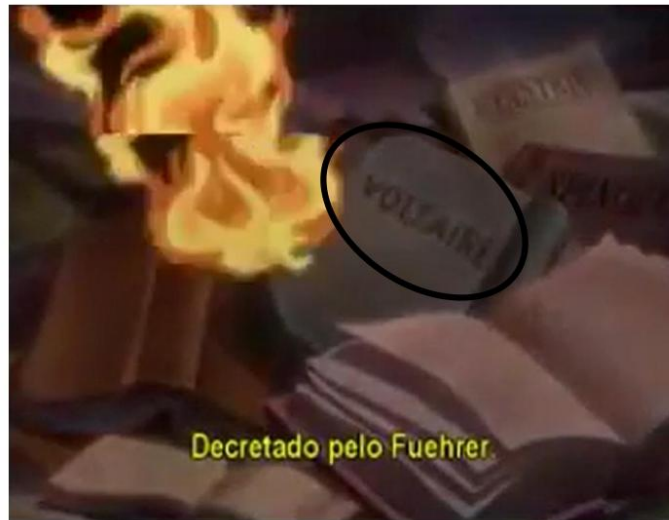
**Imagem 49:** Décima página do livreto entregue aos alunos.



As imagens apresentadas retratam uma das principais características dos governos totalitários, qual é essa característica?

- a) Militarismo
- b) Unipartidarismo
- c) Liberalismo
- d) Culto ao líder
- e) Antissemitismo

5- No fotograma de "Education for Death" a seguir, vemos uma representação de livros sendo queimados. Sobre isso, quais características dos Regimes Totalitários estão retratadas? Justifique sua resposta.



Livros sendo queimados, em destaque livro com o nome do filósofo Voltaire

---



---



---



---



---



---



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**UNESPAR**  
Universidade Estadual do Paraná





**Imagem 52:** Décima terceira página do livreto entregue aos alunos.



Göring e Pernalonga como Siegfried e Bruhilde

---

---

---

---

---

---

---

---

9- Observe as imagens a seguir e as explique relacionando com o conteúdo das aulas



Delírios de Donald.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**Imagem 53:** Décima quarta página do livreto entregue aos alunos.




---



---



---



---



---



---

10- Ao final do episódio "Der Fueher's Face", Donald acorda de seu pesadelo. Como essa cena sintetiza a ideia propagandística estadunidense na II Guerra Mundial?



*Donald acordado exaltando os EUA.*

---



---



---



---



---



---



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



**UNESPAR**  
Universidade Estadual do Paraná

**Imagem 54:** Décima quinta página do livreto entregue aos alunos.



11- A Consciência Histórica é a estrutura cognitiva inata ao ser humano e que diz respeito ao como este interage com a temporalidade (passado, presente e futuro), sabendo disso, como os dois fotogramas a seguir expressam a essa relação dentro da animação?



Hitler se assusta ao ver o que há dentro do saco



Pernalonga disfarçado de Josef Stalin

---

---

---

---

---

---

---

12- As trilhas sonoras das animações foram compostas por Richard Wagner, de acordo com aquilo que fora estudado, é possível dizer que esta escolha se deu também por razões político-ideológicas por parte dos estúdios? Justifique sua resposta.

---

---

---

---

---

---

---



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



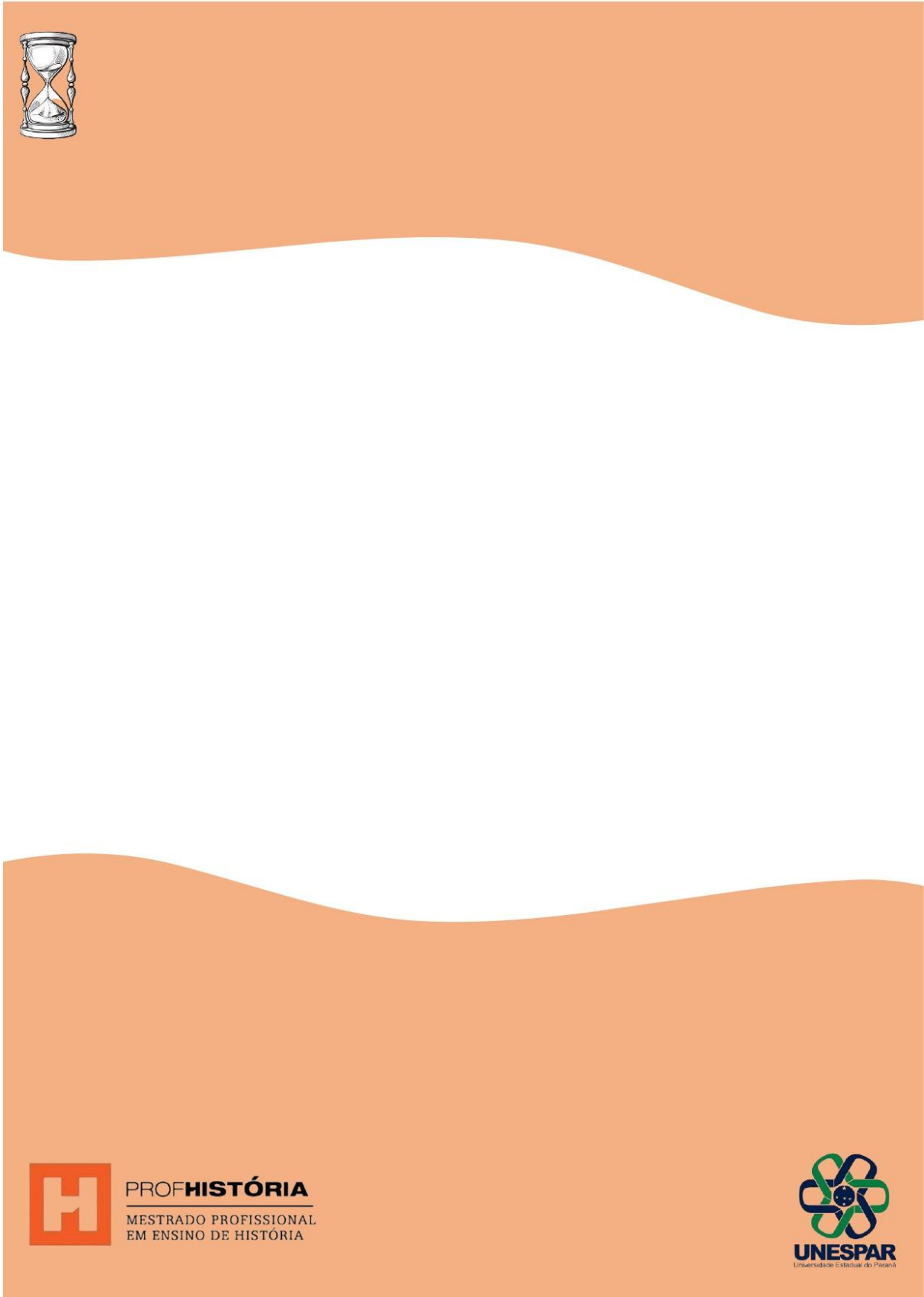
Imagem 55: Décima sexta página do livreto entregue aos alunos.



## Trilhas Sonoras das Animações

<p><b>WAGNER</b> Orchestral Highlights Tristan und Isolde • Götterdämmerung Parsifal • Siegfried Idyll • Die Meistersinger von Nürnberg Polish National Radio Symphony Orchestra (Katowice) Johannes Wildner</p> <p>1990 Recording   Playing Time: 68'33"</p>	<p><b>WAGNER</b> The Flying Dutchman Der Fliegende Holländer • Le Vaisseau Fantôme Lohengrin • Tannhäuser (Orchestral Highlights) Slovak Philharmonic Michael Halász</p> <p>1989 Recording   Playing Time: 59'40"</p>	<p><b>WAGNER</b> The Ring Der Ring des Nibelungen • L'Anneau du Nibelung Orchestral Highlights CSR Symphony Orchestra (Bratislava) Uwe Mund</p>

**Imagem 56:** Contracapa do livreto entregue aos alunos.



Fonte: o Autor, 2026.

Após a conclusão do livreto, foi o momento de levar o produto à sala de aula. Assim como teorizado, o trabalho se iniciava com a exposição do episódio de seriado infantil relacionado com o conteúdo curricular. A introdução do assunto pela seriação segue o princípio proposto por Saviani (2011), a compreendendo como conhecimento produzido e veiculado socialmente, dentro de nossa metodologia, é justamente isso que irá atuar como gatilho para que os alunos percebam a manifestação da cultura e consciência histórica. Após a apresentação do seriado, é realizada a parte expositiva de nossa aula, na qual foram utilizados os de *slides* para a contextualização do conteúdo curricular. Por fim, após a exposição do conteúdo os alunos recebem o livreto produzido e são direcionados a realizar as atividades presentes no material.

Ao levar a sequência didática para a sala de aula me deparei com uma turma que possuía bastante expectativa, o que corroborou para a dedicação de todos os discentes na execução das tarefas. Essa expectativa se deve em grande parte a um caráter subjetivo desta turma, eles foram meus alunos durante o Ensino Fundamental (sexto a nono ano). Portanto, em 2023 quando estava realizando os créditos, definindo os caminhos para a dissertação e do produto, eles eram meus alunos no 9º ano. De acordo com a organização curricular, os conteúdos estudados no nono ano são vistos novamente na segunda série e por conta disso, muitos alunos da turma lembravam que em 2023 eu comentava sobre a pesquisa e o que eu pretendia desenvolver, deste modo, mesmo que de maneira indireta eles acompanharam o início do processo de construção do recurso metodológico criado e estavam curiosos para saber como tinha ficado.

Por fim, chegou o momento de apresentar a metodologia aos discentes, vale ressaltar que a grade horária da instituição deixou as duas aulas semanais geminadas (duas aulas juntas), o que colaborou para organização da implementação.

- **Aulas 1 e 2 – Crise de 1929:**

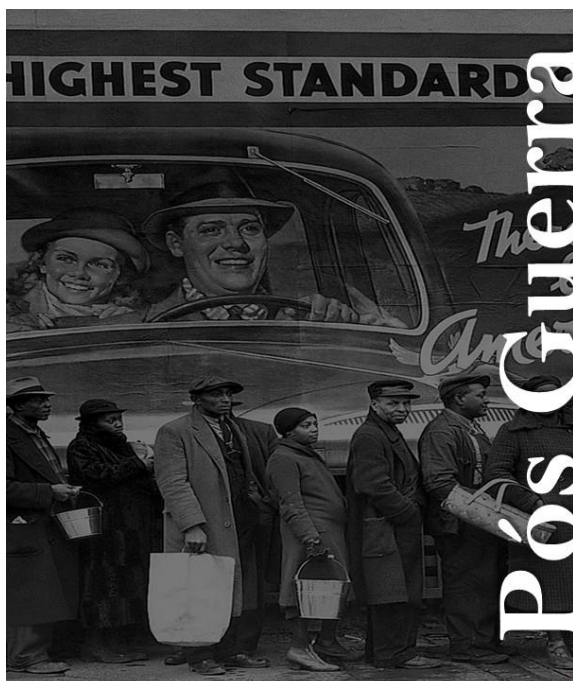
1. Apresentação do episódio “O Casamento de Roy” – aproximadamente 25 minutos entre configurar o projetor da sala e encerrar a transmissão do episódio;
2. Explicação sobre o conteúdo curricular com base no *slide* do material.

Imagem 57: Slide 1 de Crise de 1929.



Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 58: Slide 2 da Crise de 1929.



## “OS LOUCOS ANOS 1920”

- Empréstimo às nações europeias;
- Exportações;
- Clima de euforia e otimismo;
- Indústria de bens de consumo duráveis.

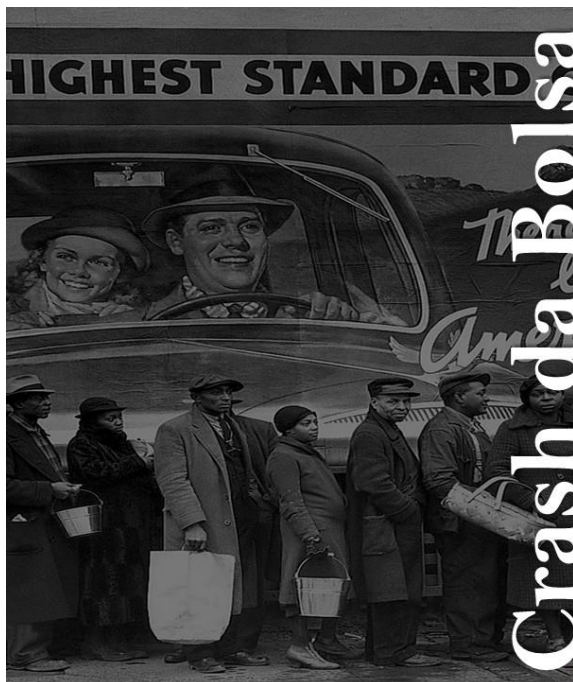


**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 59: Slide 3 da Crise de 1929.



- Recuperação das nações europeias;
- Queda das exportações;
- Investimentos na bolsa de valores;
- Superprodução

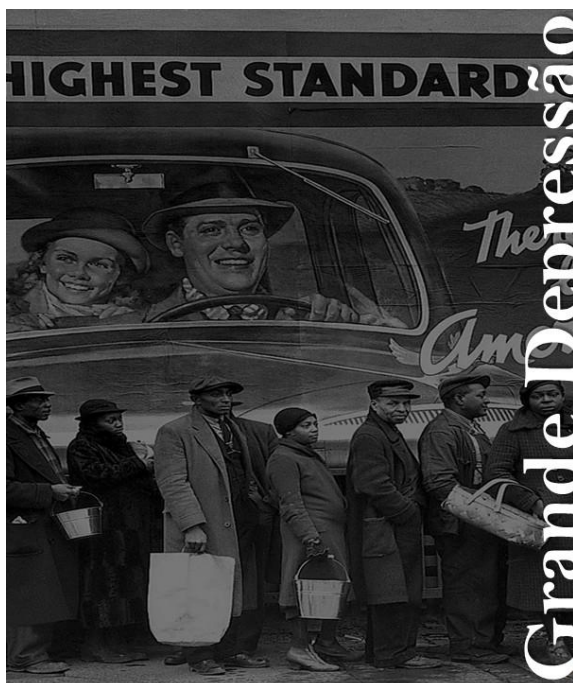


PROFHISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 60: Slide 4 da Crise de 1929.



- Quinta-feira Negra;
- Inflação;
- Desvalorização da moeda;
- Elevados índices de desemprego;
- Anseio por resoluções rápidas

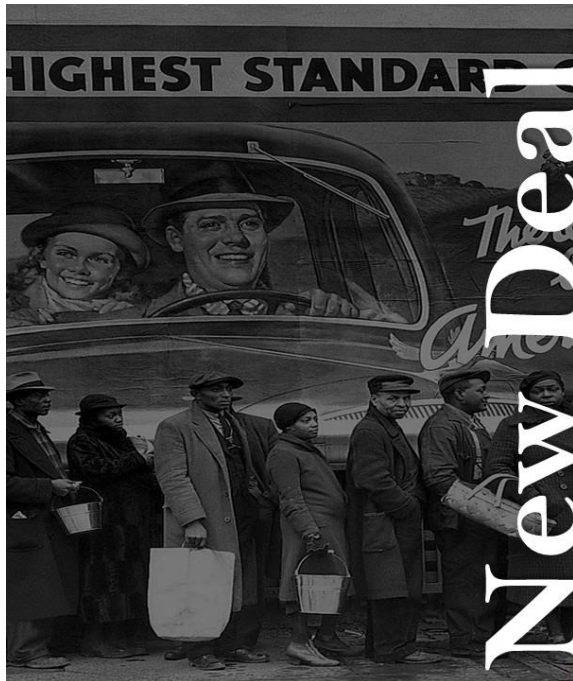


PROFHISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 61: Slide 5 da Crise de 1929.



- Resgate da autoestima estadunidense;
- Intervenção do Estado na economia;
- Geração de empregos em obras públicas;

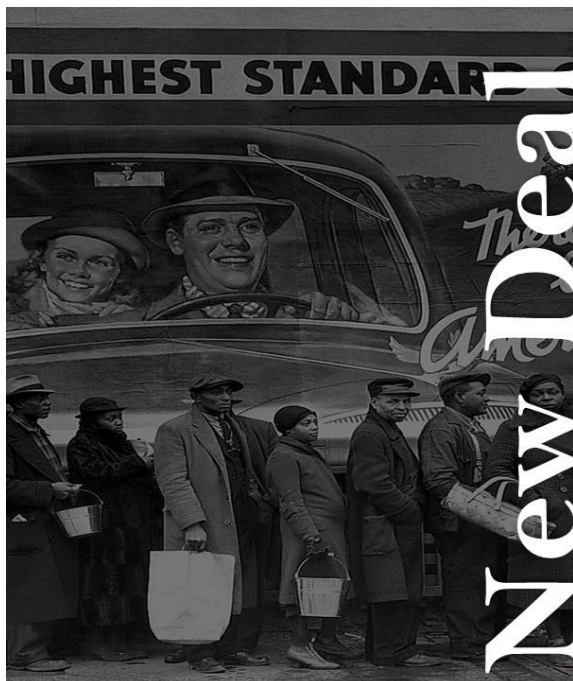


PROFHISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 62: Slide 6 da Crise de 1929.



- Empréstimos e subsídios;
- Salário desemprego.

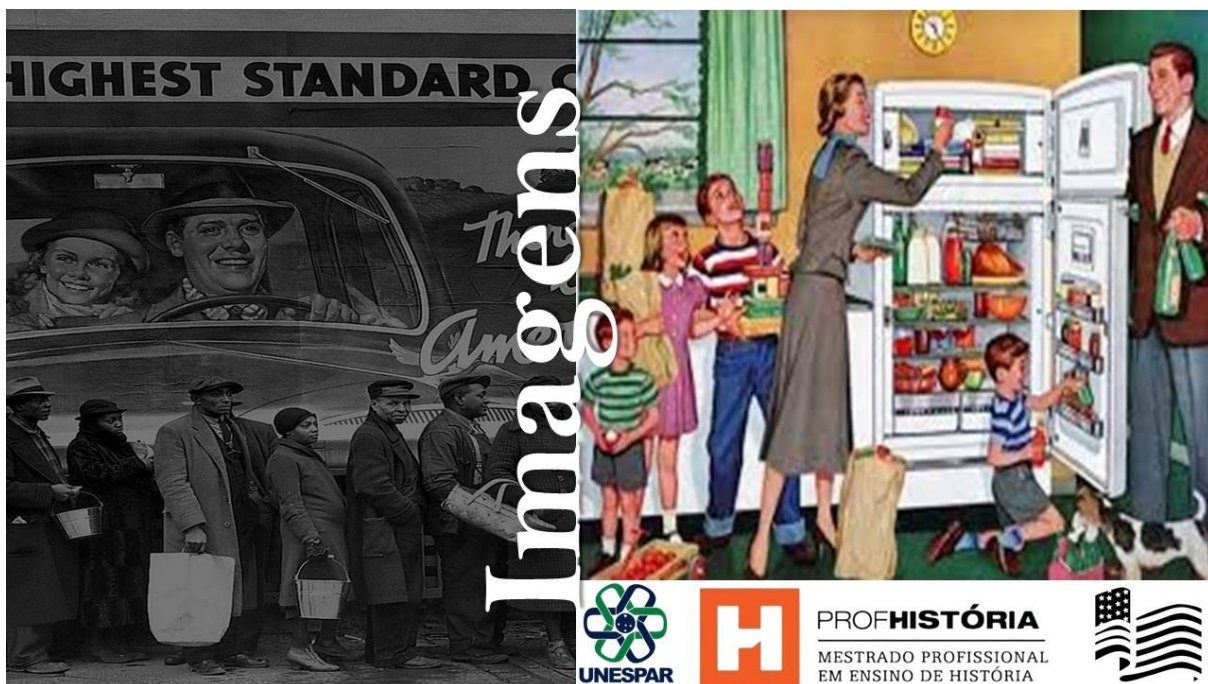


PROFHISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 63: Slide 7 da Crise de 1929.



Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 64: Slide 8 da Crise de 1929.



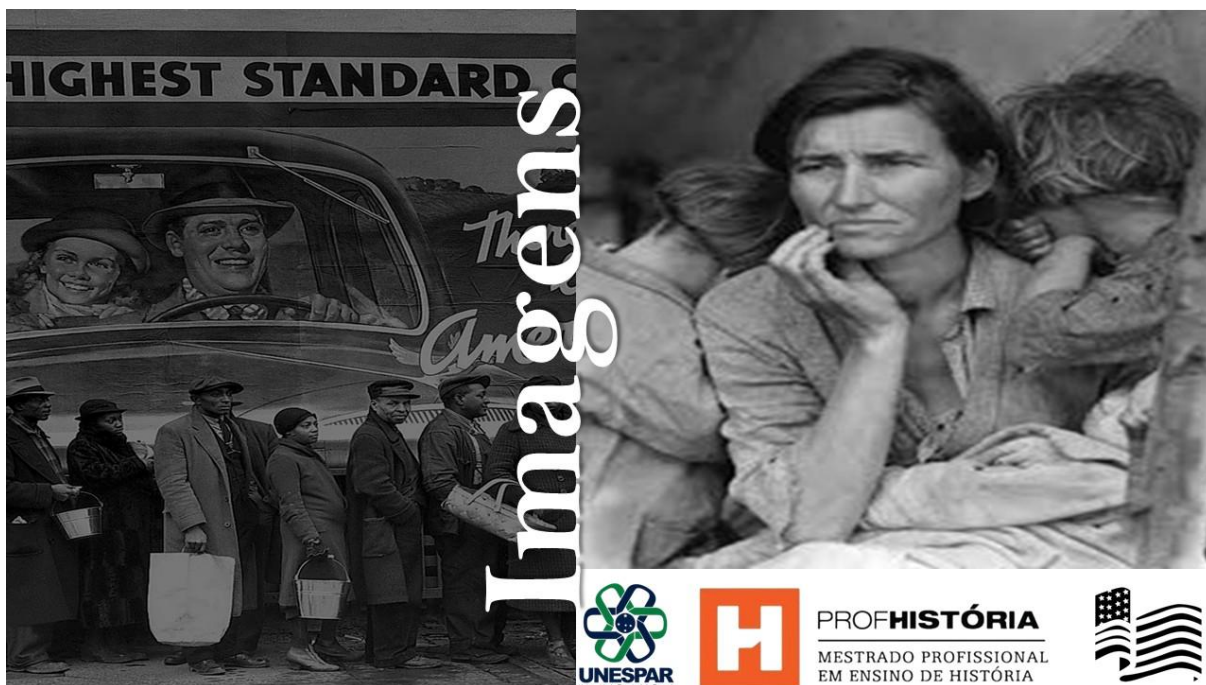
Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 65: Slide 9 da Crise de 1929.



Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 66: Slide 10 da Crise de 1929.



Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 67: Slide 11 da Crise de 1929.



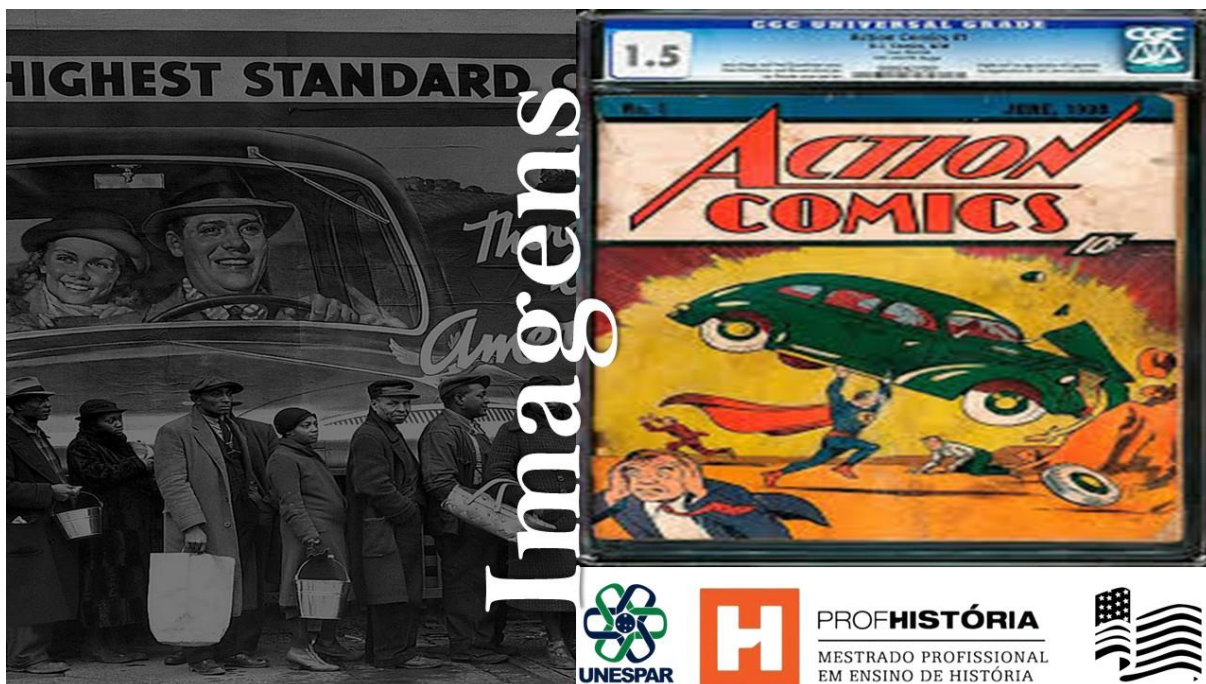
Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 68: Slide 12 da Crise de 1929.



Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 69: Slide 13 da Crise de 1929.



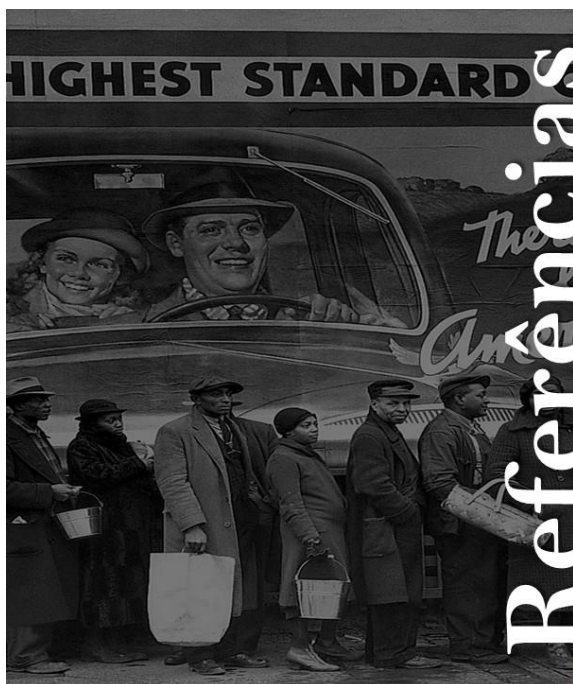
Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 70: Slide 14 da Crise de 1929.



Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 71:** Slide 15 da Crise de 1929.



BUNDE, Mateus. Crise de 29. **Todo Estudo**. Disponível em: <https://www.todoestudo.com.br/historia/crise-de-29>. Acesso em: 22 de August de 2024.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: O breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

<https://crisede1929.wordpress.com/fotos/>

<https://www.todamateria.com.br/crise-de-1929/>

<https://noticiasconcursos.com.br/historia-entenda-o-american-way-of-life/>

<https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2013/05/hq-com-estreia-do-super-homem-e-encontrada-durante-reforma-de-casa.html>

[https://www.canaleducacao.tv/images/slides/41134\\_002ee6fd1644eb9670a0749da287ccd4.pdf](https://www.canaleducacao.tv/images/slides/41134_002ee6fd1644eb9670a0749da287ccd4.pdf)

<https://time.com/4789090/golden-gate-bridge-construction/>



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Fonte: o Autor, 2026.

- **Aulas 3 e 4 – Crise de 1929 e Ascensão dos Regimes Totalitários:**

1. Realização das atividades 02 e 03 do livreto, que falam especificamente do material utilizado nas aulas anteriores – de 05 a 10 minutos para a execução desta tarefa;
2. Exibição dos episódios “Educação para a morte” e “*Der Fuehrer’s Face*” – cerca de 25 minutos para configurar o projetor e transmitir os episódios;
3. Explicação sobre o conteúdo curricular com base no *slide* do material produzido.

Imagem 72: Slide 1 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 73: Slide 2 da Ascensão dos Regimes Totalitários.

**REGIMES TOTALITÁRIOS**

- Forma de governo baseado em um **ESTADO TOTAL**, forte e centralizado, no qual todas as atividade políticas, econômicas, sociais e culturais são regulamentadas e controladas pelo Estado;
- Esta definição não é ideológica, e seus regimes podem ser tanto de direita quanto de esquerda.

**UNESPAR**  
UNIVERSIDADE DO PARANÁ

**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 74: Slide 3 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## CARACTERÍSTICAS GERAIS

- Totalitarismo: “Nada de existir acima do Estado, fora do Estado, contra o Estado”;
- Nacionalismo: a nação está acima dos interesses e das liberdades individuais;
- Idealismo: a força das ideias e dos desejos adequa a realidade à vontade do Estado;
- Romantismo: idealização do passado como glorioso a partir de um mecanismo de revisionismo histórico;



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 75: Slide 4 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## CARACTERÍSTICAS GERAIS

- Terror: medo e imprevisibilidade como mecanismo de controle sobre a sociedade (Polícia Secreta);
- Luta contra inimigos permanentes: justificativa para a manutenção do caráter autoritário do regime;
- Partido único: não tolera oposição ao Regime / sentimento antidemocrático;



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 76: Slide 5 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## CARACTERÍSTICAS GERAIS

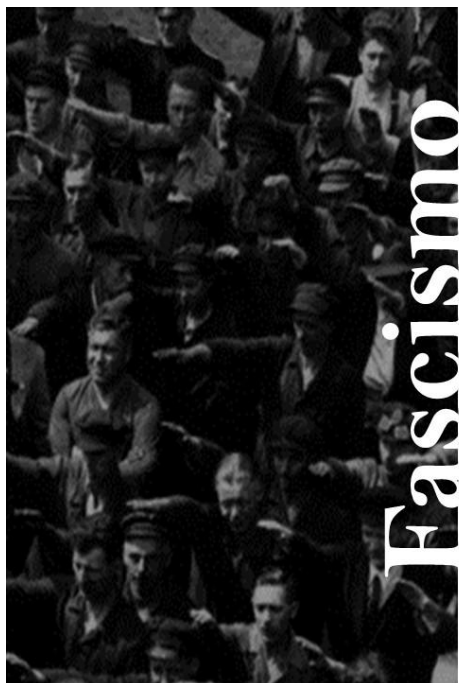
- Culto ao líder: personificação do poder na figura do governante como alguém especial e superior moralmente;
- Comunicação de massa: instrumentalização do cinema, rádio e jornais como meios de propaganda do regime;
- Sentimento antiliberal: submissão das liberdades individuais aos interesses do Estado;
- Sentimento antidemocrático: a democracia parlamentar limita do poder do Estado.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 77: Slide 6 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## ASCENSÃO NA ITÁLIA

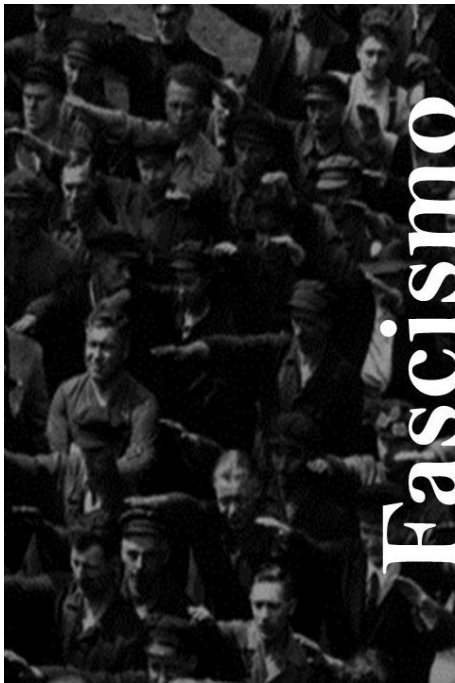
- Reação conservadora contra o avanço da esquerda e dos ideais socialistas;
- 1919: fundação do Partido Nacional Fascista;
- Líder: Benito Mussolini (1883-1945);
- Fundação do jornal fascista Popolo d'Italia, editado por Mussolini;
- Símbolo do partido: Fascio Littorio = "o poder da união e da punição";
- Atuação de milícias: os squadres (camicie nere = camisas negras);



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 78: Slide 7 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## ASCENSÃO NA ITÁLIA

1921:

- Vitória do P.N.F. nas eleições parlamentares.
- Sem a obtenção de uma maioria parlamentar, as eleições não formam um governo;
- 28/10/1922: Marcha sobre Roma = mais de 50 mil squadres ocupam Roma pedindo a nomeação de Mussolini como 1º ministro da Itália;



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 79: Slide 8 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## ASCENSÃO NA ITÁLIA

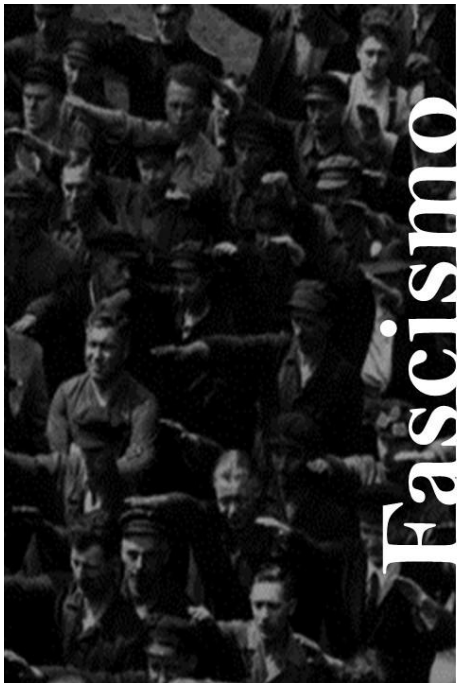
- Resultado: Mussolini é nomeado 1º ministro e um ministério fascista é formado;
- 1924: vitória de Mussolini nas eleições gerais, marcada pelo assassinato do candidato de oposição, o comunista Giacomo Matteotti;
- 1925: Mussolini adota o título de **Duce**.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 80:** Slide 9 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## O GOVERNO FASCISTA

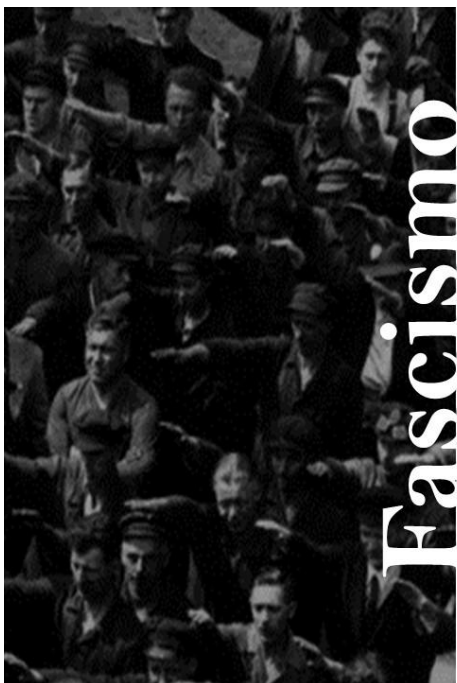
- Lema do governo: “Crer, obedecer e combater.”
- OVRA (polícia secreta): repressão à oposição;
- Tribunal Especial (tribunal de exceção): julgamento dos “inimigos da Itália”;
- 1927: Carta do Trabalho = define o Estado como árbitro nas disputas trabalhistas;



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 81:** Slide 10 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## O GOVERNO FASCISTA

- Corporativismo: controle sobre os sindicatos e sobre a luta de classes;
- Resposta à Crise de 1929: expansionismo territorial e expansão do militarismo;
- Aliança com a Alemanha.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 82:** Slide 11 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## ASCENSÃO NA ALEMANHA

Alemanha após a derrota na 1ª Guerra Mundial:

- Abdicação do Kaiser Guilherme II = fim do II Reich;
- Novo governo: social-democrata;
- Derrota do movimento socialista espartaquista em 1918 (Rosa Luxemburgo);
- 1919: formação da República de Weimar (1919-1933);



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 83:** Slide 12 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## ASCENSÃO NA ALEMANHA

- Governo federalista, liberal, democrático e parlamentarista;
- Problemas:
- Condições impostas pelo Tratado de Versalhes.
- Constantes revoltas derivadas do sentimento de revanchismo decorrentes da derrota na 1ª Guerra Mundial.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 84:** Slide 13 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## CRISE DE 1923

- Moratória da dívida do Tratado de Versalhes;
- Consequências da moratória:
- Intervenção francesa e belga na região do Ruhr;
- Greve dos operários alemães;
- O governo alemão adotou uma política emissionista e de empréstimos, ocasionando uma hiperinflação;
- Crise econômica e política;
- Agravamento pela crise de 1929.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 85:** Slide 14 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## PARTIDO NAZISTA

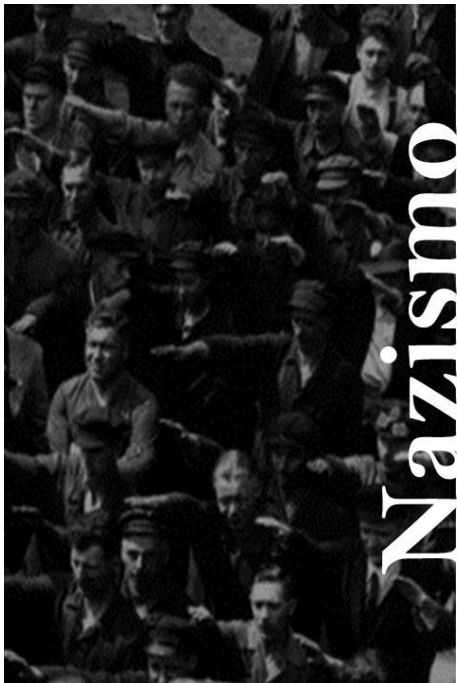
- N.S.D.A.P.: Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães;
- Líderes: General Ludendorff e Adolf Hitler.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 86:** Slide 15 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## PARTIDO NAZISTA

Características:

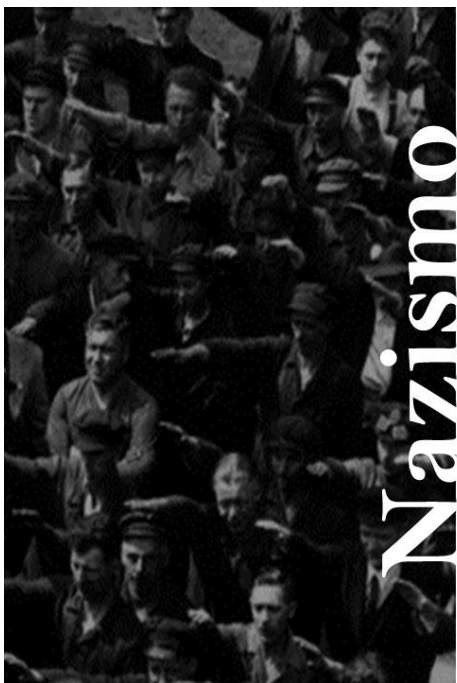
- Acusava os “traidores de 1918” pela elaboração do Tratado de Versalhes;
- Defendiam a criação do III Reich;
- Afirmavam que a Inglaterra e a França temiam a superioridade racial alemã;
- Democracia: limitava o avanço alemão por favorecer os mais fracos;
- Militarismo: única resposta para a crise alemã;



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 87:** Slide 16 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## PARTIDO NAZISTA

Características:

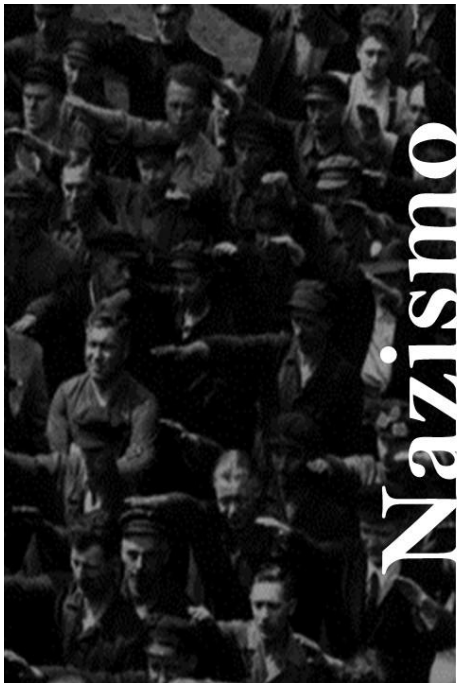
- Espaço vital: retomada dos territórios historicamente pertencentes à Alemanha;
- Guerra: tem uma função regenerativa, ou seja, destrói o presente para pavimentar o futuro;
- Exército: é a escola da Nação. - Base da propaganda nazista: culto ao líder / cultura do medo / inimigo socialista infiltrado.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 88:** Slide 17 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## MEIN KAMPF

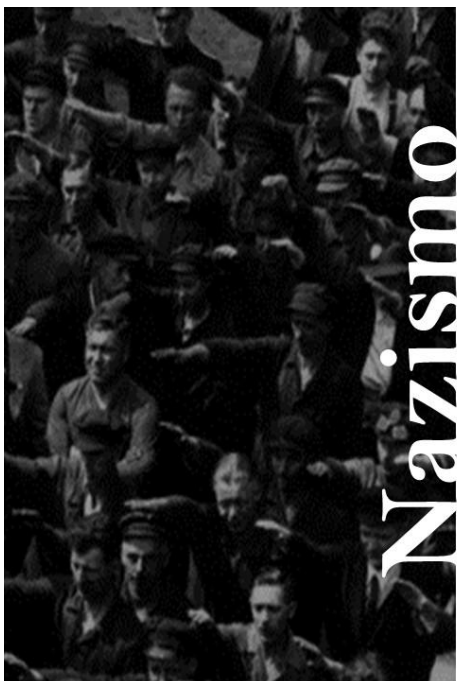
- 1923: O Putsch de Munique: golpe nazista fracassado;
- Consequência: prisão de Hitler (oito meses). Mein Kampf (Minha luta): escrito por Hitler na prisão;
- Autobiografia e exposição dos ideais do Partido Nazista.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 89:** Slide 18 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## MEIN KAMPF

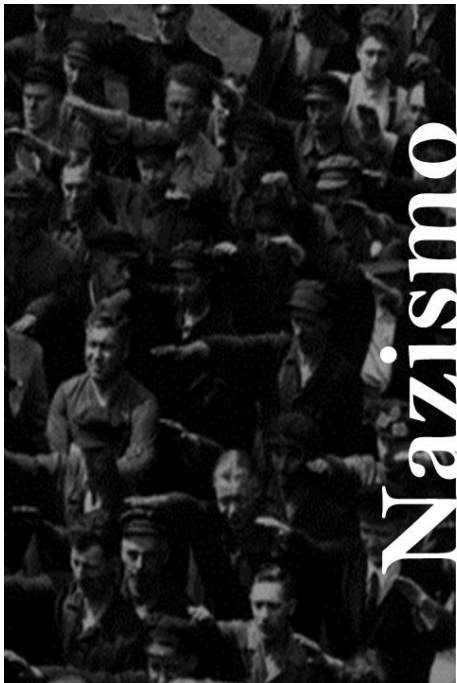
- Antissemitismo:
  - “os judeus são indubitavelmente uma raça, mas eles não são humanos” Adolf Hitler;
  - “Para cada judeu morto, um emprego novo.”



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 90:** Slide 19 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## MEIN KAMPF

- Antissemitismo:
  - Culpa os judeus pela derrota na 1ª Guerra Mundial;
  - Aliados da Inglaterra e da França, teriam traído a Alemanha;
  - Judeus: ricos, exploram o povo alemão;
  - São considerados inimigos da pátria;
  - Não eram considerados alemães / eram considerados marxistas.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 91:** Slide 20 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## ASCENSÃO AO PODER

- 1924: Hitler é libertado da prisão (redução da pena de 5 anos para 8 meses);
- 1924-1929: Hitler ganha popularidade como líder do Partido Nazista;
- 1930-1933: vitórias em eleições parlamentares;
- 30/01/1933: Hitler é nomeado chanceler pelo presidente Hindenburg;



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 92:** Slide 21 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## ASCENSÃO AO PODER

- 27/02/1933: incêndio do Reichstag (parlamento) atribuído ao Partido Comunista (KPD);
- 24/05/1933: o Parlamento aprova a transferência a competência legislativa ao Executivo;
- 30/06/1934: Noite dos Longos Punhais = expurgo da oposição a Hitler dentro do Partido Nazista;
- 02/08/1934: morte do presidente Hindenburg. - Hitler é nomeado Führer und Reichskanzler (líder e chanceler).



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 93:** Slide 22 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## SHOAH OU HOLOCAUSTO

- 15/09/1935: aprovação das Leis de Nuremberg;
- Política higienista e de exclusão da cidadania dos judeus;
- 09/11/1938: Noite de Cristal;
- Segregação espacial (guetos) e extradição dos judeus;
- 31/07/1941: início da Solução Final.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 94:** Slide 23 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## SHOAH OU HOLOCAUSTO

- Os Guetos:
  - Superpopulação;
  - Famílias eram obrigadas a dividir a mesma residência;
  - Muitos morreram com doenças ou foram para os campos de concentração já enfraquecidos.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 95:** Slide 24 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## SHOAH OU HOLOCAUSTO

- Campos de Concentração:
  - Os campos de concentração são os maiores exemplos do Holocausto. Milhões de judeus foram encaminhados para esses locais, onde eram forçados a trabalhos desumanos ou encaminhados diretamente para as câmaras de gás.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 96:** Slide 25 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## SHOAH OU HOLOCAUSTO

- Campos de Extermínio:
  - Os campos de extermínio foram criados para exterminar os judeus;
  - Os judeus eram fuzilados e enterrados em valas;
  - Utilizados como cobaias para experiências feitas por médicos nazis.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 97:** Slide 26 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## SHOAH OU HOLOCAUSTO

- Principais de Concentração:
  - Auschwitz-Birkenau. Período de operação: de abril de 1940 a janeiro de 1945. Nesse campo morreram cerca de 1.100.000 a 1.500.000 de pessoas, a maioria de origem judaica;
  - Treblinka. Período de operação: julho de 1942 a novembro de 1943. Mortos: cerca de 800.000;



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 98:** Slide 27 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## SHOAH OU HOLOCAUSTO

- Principais de Concentração:
  - Varsóvia, capital da Polônia. Período de operação: 1942 a 1944. Mortos: cerca de 200.000;
  - Belzec. Período de operação: março de 1942 a junho de 1943. Mortos: cerca de 600.000;
  - Chelmo. Período de operação: dezembro de 1941 a abril de 1943 e de abril de 1944 a janeiro de 1945. Mortos: cerca de 340.000;



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 99:** Slide 28 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## SHOAH OU HOLOCAUSTO

- Principais de Concentração:
  - Sobibor. Período de operação: maio de 1942 a outubro de 1943. Mortos: cerca de 200.000;
  - Majdanek. Período de operação: junho de 1941 a julho de 1944. Mortos: cerca de 78.000;
  - Jasenovac, na Croácia. Período de operação: agosto de 1941 a abril de 1945. Mortos: 100.000;



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 100:** Slide 29 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## SHOAH OU HOLOCAUSTO

- Principais de Concentração:
  - Lwów, na Ucrânia. Período de operação: setembro de 1941 a novembro de 1943. Mortos: cerca de 40.000;
  - Maly Trostenets, na Bielorrússia. Período de operação: julho de 1941 a junho de 1944. Mortos: cerca de 65.000.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 101:** Slide 30 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## SHOAH OU HOLOCAUSTO

- “Prezado Professor, sou sobrevivente de um campo de concentração. Meus olhos viram o que nenhum homem deveria ver. Câmaras de gás construídas por engenheiros formados. Crianças envenenadas por médicos diplomados. Recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas. Mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 102:** Slide 31 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## SHOAH OU HOLOCAUSTO

- Assim tenho minhas suspeitas sobre a Educação. Meu pedido é: ajude seus alunos a tornarem-se humanos. Seus esforços nunca deverão produzir monstros treinados ou psicopatas hábeis. Ler, escrever e saber aritmética só são importantes se fizerem nossas crianças mais humanas.”



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 103:** Slide 32 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## ECONOMIA NO NAZISMO

- Intervenção Estatal;
- Produção de armas;
- Grandes obras estatais;
- Confisco dos bens dos “inimigos do Estado”.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 104: Slide 33 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## ANTINAZISMO E ANIMAÇÕES

- Assista ao episódio "Education for Death: The Making of Nazi":  
<https://www.dailymotion.com/video/x22n872?authuser=0>
- Assista ao episódio "Der Fueher's face" de "Pato Donald":  
<https://www.dailymotion.com/video/x7s9i6s>



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 105: Slide 34 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## RICHARD WAGNER

- Nascimento: Richard Wagner nasceu em 22 de maio de 1813, em Leipzig, Alemanha;
- Carreira: Compositor e diretor de ópera, conhecido por obras como "O Anel dos Nibelungos" e "Tristão e Isolda";
- Inovações Musicais: Introduziu conceitos como a "leitmotiv" e revolucionou a ópera com suas ideias sobre música e drama;



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 106: Slide 35 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## RICHARD WAGNER

- Antissemitismo: Wagner expressou opiniões antissemitas em vários escritos, incluindo o ensaio "O Judaísmo na Música", influenciando a recepção de sua obra e a interpretação de sua ideologia.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

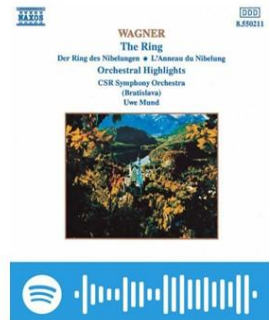
Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 107: Slide 36 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## RICHARD WAGNER

- [https://open.spotify.com/intl-pt/track/1wBuZHzo07VbOfi5MWfg5i?si=eb211a811e2a4a03;](https://open.spotify.com/intl-pt/track/1wBuZHzo07VbOfi5MWfg5i?si=eb211a811e2a4a03)



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 108: Slide 37 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## RICHARD WAGNER

- <https://open.spotify.com/intl-pt/track/3D7bf4mpDcyRNpCuzDGPGh?si=c3235c31d3504570>;





PROFHISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 109: Slide 38 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



## RICHARD WAGNER

- <https://open.spotify.com/intl-pt/track/4T3CZlXuRdHeepx6py28Cx?si=30bd9485d2c447ce>;





PROFHISTÓRIA  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 110:** Slide 39 da Ascensão dos Regimes Totalitários.



HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: O breve século XX (1914–1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.  
<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/regime-totalitario.htm> acesso em 14/08/2024.  
<https://www.dicionariodesimbolos.com.br/simbolo-fascismo/> acesso em: 10/08/2024.  
<https://historiaonline.com.br/wp-content/uploads/2021/04/Regimes-Totalitarios-Resumo-HO-2020.pdf> acesso em: 13/08/2024.  
<https://www.omelete.com.br/quadrinhos/criticas/hq-imaus-a-historia-de-um-sobreviventei> acesso em: 17/08/2024  
 SPIELGMAN, Art. **Maus: A História de um Sobrevivente**: Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Martins Fontes, 2012  
[https://pt.wikipedia.org/wiki/Partido\\_Nacional-Socialista\\_dos\\_Trabalhadores\\_Alem%C3%A3es](https://pt.wikipedia.org/wiki/Partido_Nacional-Socialista_dos_Trabalhadores_Alem%C3%A3es) acesso em 10/08/2024.



**PROFHISTÓRIA**  
 MESTRADO PROFISSIONAL  
 EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

- **Aulas 5 e 6 – Ascensão dos Regimes Totalitários:**
  1. Neste par de aulas foi realizada apenas a explicação sobre o conteúdo curricular com base no *slide* elaborado, visto que era mais denso que o anterior.
- **Aulas 7 e 8 – Ascensão dos Regimes Totalitários e II Guerra Mundial:**
  1. Realização das atividades 04, 05, 06, 07, 09 e 10 do livreto, que falam especificamente do material utilizado nas aulas anteriores – de 20 a 25 minutos para a execução desta tarefa;
  2. Exibição do episódio “O Coelho e os Nazistas” – cerca de 10 minutos para configurar o projetor e transmitir o episódio,
  3. Explicação sobre o conteúdo curricular com base no *slide* de II Guerra Mundial.

Imagem 111: *Slide 1 da II Guerra Mundial.*



Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 112: *Slide 2 da II Guerra Mundial.*



## A MESMA OU OUTRA?

“Esta guerra, de fato, é uma continuação da anterior.”  
(Winston Churchill, em discurso feito no Parlamento em 21 de agosto de 1941).



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 113: Slide 3 da II Guerra Mundial.



## ANTECEDENTES DA GUERRA:

- Crise do capitalismo liberal;
- Questionamentos ao liberalismo político e a democracia;
- Ascensão de regimes totalitários com pretensões imperialistas (Alemanha, Itália);



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 114: Slide 4 da II Guerra Mundial.



## ANTECEDENTES DA GUERRA:

- Armamentismo;
- Esvaziamento da Liga das Nações;
- Política de apaziguamento de Inglaterra e França para com Hitler;
- Isolacionismo estadunidense;



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 115: Slide 5 da II Guerra Mundial.



## ANTECEDENTES DA GUERRA:

- URSS isolada pelo “cordão sanitário” Expansão do pensamento socialista através de sindicatos e movimentos sociais;
- Alemanha, Hitler e busca pela recuperação econômica;
- Expansionismo alemão (“espaço vital” e construção do III Reich).



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 116: Slide 6 da II Guerra Mundial.



## A EXPANSÃO DO III REICH

- 1936 – militarização da Renânia (fronteira com a França);
- 1938 – Anexação da Áustria, formando a união dos povos germânicos, a Anshluss;
- 1938 – Sudetos, região da Tchecoslováquia;
- 1939 – Invasão da Polônia (marca o início da Guerra)
- Charge abaixo satirizando o pacto de Germano - Soviético.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA



Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 117: Slide 7 da II Guerra Mundial.



## AVANÇO DO EIXO ROMA-BERLIM

- Formação do pacto de Aço;
- Em 1940, a luta de Guerra foi rápida e marcada pelo avanço do Eixo;
- Hitler ocupou a Dinamarca, a Noruega, a Bélgica e a Holanda;
- A França foi invadida em 1940.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

Imagem 118: Slide 8 da II Guerra Mundial.



## REPÚBLICA DE VICHY

- Governo pró-nazista;
- Marechal Philippe Pétain;
- Combate à resistência liderada pelo General Charles de Gaulle.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 119:** Slide 9 da II Guerra Mundial.



## AVANÇO DO EIXO ROMA-BERLIM

- Contra a Inglaterra, os nazistas lançavam sua poderosa aviação, a luftwaffe, na Batalha da Inglaterra;
- Em 1941, a Alemanha se voltaria para o leste e iniciaria a operação Barbarossa, contra a URSS;
- O avanço do Eixo se estende até 1942, graças à Blitzkrieg



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 120:** Slide 10 da II Guerra Mundial.



## JAPÃO

- O Japão, que já estava em Guerra contra a China desde 1937;
- Após a aproximação com a Alemanha ocupou a Indochina;
- Preocupados com o avanço nipônico, os EUA suspenderam o comércio com o Japão;



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 121:** Slide 11 da II Guerra Mundial.



## JAPÃO

- Em 1941, o Japão atacaria a base naval de Pearl Harbor (EUA), forçando os EUA a entrarem na Guerra;
- Carta do Atlântico.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 122:** Slide 12 da II Guerra Mundial.



## VIRADA DA GUERRA

- A Wermatch fracassa na batalha de Moscou;
- Principal marco da virada dos aliados - **Stalingrado**;
- Stalingrado dura de setembro de 1942 até fevereiro de 1943;
- Após Stalingrado a URSS inicia marcha em direção à Berlim.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 123:** Slide 13 da II Guerra Mundial.



## VIRADA DA GUERRA

- Em 1943, os aliados invadiram a Itália (com a participação dos pracinhas brasileiros, da Força Expedicionária Brasileira);
- Rei Vitor Emanuel III demitiu Mussolini do cargo de primeiro-ministro;
- Mussolini resistiu no norte da Itália, onde acabou sendo assassinado por guerrilheiros em 1945.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 124:** Slide 14 da II Guerra Mundial.



## VIRADA DA GUERRA

- Na África, os aliados, representados por forças anglo-americanas derrotavam os Afrika korps no Egito
- Em junho de 1944 ocorre a “Operação Overlord” (Ou Dia D) – invasão da praia da Normandia;
- O Exército Vermelho Soviético foi o primeiro a chegar em Berlim, dando o golpe de misericórdia no III Reich (1º de maio de 1945).
- Hitler havia se suicidado um dia antes.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 125:** Slide 15 da II Guerra Mundial.



## E O JAPÃO?

- Desde 1944 utilizando os ataques Kamikaze,
- A luta no oriente se estenderia até agosto de 1945;
- 06/08/1945 – Hiroshima (Little Boy);
- 09/08/1945 – Nagasaki (Fat Man);



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 126:** Slide 16 da II Guerra Mundial.



## TRATADOS DO FIM DA GUERRA

- Conferência de Yalta (1945) – discussão sobre a criação da ONU; divisão geopolítica do globo entre os aliados.
- Conferência de São Francisco – Fundação da ONU, com os seguintes objetivos : manutenção da paz e segurança internacional e busca da cooperação entre os povos



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 127:** Slide 17 da II Guerra Mundial.



## TRATADOS DO FIM DA GUERRA

- Conferência de Potsdam (1945) – Criação do tribunal de Nuremberg para julgamento dos nazistas; divisão da Alemanha em quatro zonas de ocupação: Inglesa, francesa, americana (mais tarde República Federal da Alemanha) e soviética (posteriormente República Democrática Alemã).



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 128:** Slide 18 da II Guerra Mundial.



## TRATADOS DO FIM DA GUERRA

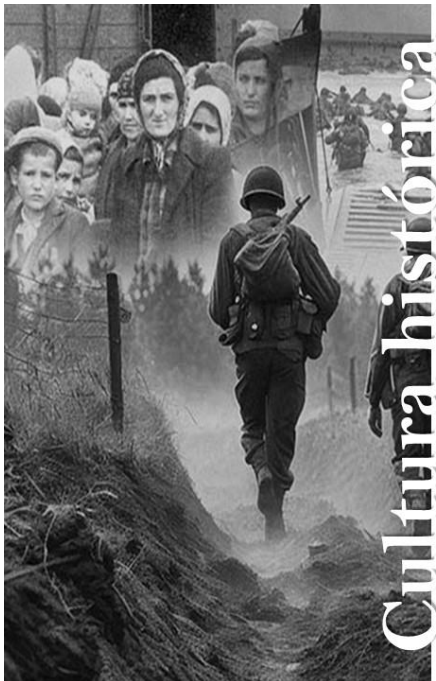
- Conferência de Potsdam (1945) – Criação do tribunal de Nuremberg para julgamento dos nazistas; divisão da Alemanha em quatro zonas de ocupação: Inglesa, francesa, americana (mais tarde República Federal da Alemanha) e soviética (posteriormente República Democrática Alemã).



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 129:** Slide 19 da II Guerra Mundial.



- Assista agora ao episódio “O Coelho e os Nazistas” da animação “Pernalonga”:

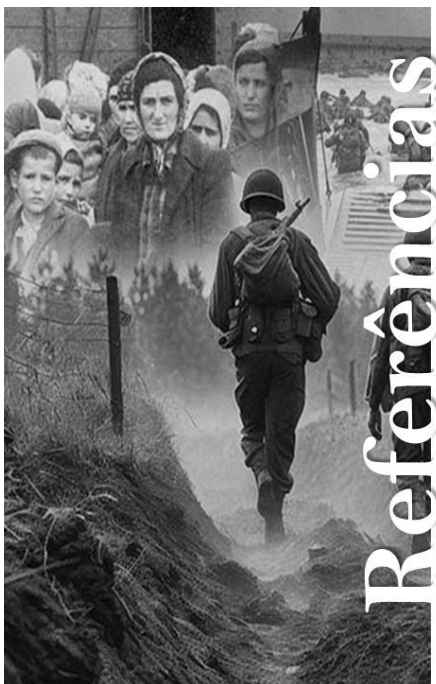
<https://www.dailymotion.com/video/x8neuy1>



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

**Imagem 130:** Slide 20 da II Guerra Mundial.



HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: O breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

<https://aprovatotal.com.br/segunda-guerra-mundial/> acesso em 16/08/2024.

<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/a-invasao-normandia.htm> acesso em: 14/08/2024.

<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/conferencia-de-yalta.htm> acesso em: 14/08/2024.

<https://brasilecola.uol.com.br/historiag/conferencia-de-potsdam.htm> acesso em: 12/08/2024

<https://esquerdaonline.com.br/2018/07/05/a-outra-face-de-stalin/> acesso em 15/08/2024.

[https://www.infoescola.com/historia/governo-de-vichy/#google\\_vignette](https://www.infoescola.com/historia/governo-de-vichy/#google_vignette) acesso em 17/08/2024.

<https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/batalha-stalingrado.htm> acesso em 12/08/2024.

<https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/segunda-guerra-mundial.htm> acesso em 16/08/2024.



**PROFHISTÓRIA**  
MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

Fonte: o Autor, 2026.

- **Aulas 9 e 10 – II Guerra Mundial:**

1. Neste par de aulas foi realizada a explicação sobre o conteúdo curricular com base no *slide* base e conseguimos concluir a etapa expositiva do material.

- **Aula 11 – II Guerra Mundial:**

1. Realização das atividades 01 sobre consciência e cultura histórica, 08, 11 sobre o último episódio transmitido e 12 sobre a trilha sonora utilizada nas três animações de nosso material – cerca de 15 minutos para a execução da tarefa.

### **EPISÓDIO 3: FRAGMENTO DE MEMÓRIA - A EXPERIÊNCIA DOCENTE**

Ao lembrar todos os momentos que compuseram a jornada do mestrado, não há outra maneira de descrever senão como uma experiência. Nos créditos da disciplina História do Ensino de História, dentre os muitos autores discutidos, um em particular chamou muita atenção pelo modo como pensava o ensino, de acordo com Jorge Larrosa a educação pode ser baseada na experiência. Segundo ele “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Bondia, 2002, p. 21), lógico que ao adentrar no mestrado profissional o objetivo de elaborar uma pesquisa preponderante, ou de um produto que seja proporcionalmente inovador aos bancos escolares gera expectativa, mas todo o processo que atravessa o professor-pesquisador o transforma pessoal e profissionalmente.

Essa transformação se iniciou logo com a realização dos créditos, o que pôs fim a um afastamento do âmbito acadêmico, que já perdurava por seis anos. Tal situação acarretou em inúmeras dificuldades, desde a produção textual até o esforço intelectual para conseguir criar o produto fundamentando-o com bases teóricas. Todas estas dificuldades foram pontos de atenção necessários, visto que no âmbito escolar muitas vezes se deixa de lado a identidade de pesquisador e foca-se, quase que exclusivamente na identidade docente. Somada a este obstáculo, existia ainda a distância entre o Campus da universidade e o local em que vivo, o município de Guaraniaçu (município vizinho do local onde o produto fora implementado), são cerca de 218 quilômetros de distância, percorridos em aproximadamente três horas de viagem para realizar os créditos. Porém, mesmo com todos estes desafios, graças aos professores e os demais colegas de turma, não houve uma semana sequer em que estas barreiras não foram superadas de uma maneira leve e divertida, uma vez que toda a turma tinha uma excelente relação, marcada por apoio, brincadeiras e além de tudo muita troca de experiência para que pudéssemos crescer juntos.

Após os créditos, as experiências continuaram ocorrendo principalmente na elaboração da sequência didática. Desde o processo de seleção de imagens que iriam compor os *slides* e aquelas que fariam parte do livreto entregue aos estudantes, passando pela edição das mesmas e finalmente, com a finalização dos materiais. Mas foi na elaboração do material discente a

parte mais marcante deste processo, no Ensino Médio, na maioria das vezes os professores não levam mais materiais elaborados com grande complexidade para apoio dos alunos, normalmente, se opta pelos resumos dos conteúdos, sejam eles elaborados pelos professores, ou cooptados através de uma pesquisa na internet. Esse fato é resultado de um sistema educacional extremamente conteudista e também, uma jornada de trabalho abarrotada de turmas, o que consome muito tempo do docente, dificultando que haja disponibilidade para a dedicação exclusiva em um material pontual. Portanto, a experiência de se dedicar à confecção de algo específico que fosse composto de bases teóricas, textos base, imagens e ainda atividades, todos direcionados foi algo extremamente desafiador. A parte estética que envolveu esse material, também foi algo complicado de se colocar em prática, já que envolvia questões de caráter técnico em edições de *design*.

Entretanto, graças a superação de todas as dificuldades elencadas acima, a metodologia proposta durante a pesquisa conseguiu cumprir o objetivo de ser também uma experiência para os estudantes. Isso se notou em ambas as turmas, primeiramente, na classe de 2024, a qual mesmo com o livreto que se aproximou muito de uma metodologia do ensino tradicional, a utilização dos seriados infantis como objeto de introdução ao conteúdo curricular marcou alguns dos alunos. Essa turma não está mais matriculada na instituição, visto que em 2025 concluiu o Ensino Médio, todavia, mesmo na faculdade, alguns ainda se recordam das seriações. Em uma conversa informal com um ex-aluno através do aplicativo “*WhatsApp*”, neste diálogo ele relata uma dessas lembranças



Mônica: Olha os ovos que me emprestou Fran.

Fran: Que bom! Não tenho mais nada para o café e gastei o dinheiro das compras da semana, o pagamento do Dino não dá mais para o que dava antes.

Mônica: Os tempos estão difíceis! Amigos perderam o emprego, a economia está com problemas.

Dino: Que ruído foi esse que eu ouvi?! Seria alguém criticando nossa grandiosa nação, alguém cuspidando na nossa maravilhosa bandeira? Ah, então deve ser a Mônica.

Fran: Ela só estava dando uma opinião.

Dino: Sua opinião nada patriótica, negativa, de esquerda e idiota.

(Michael Jacobs & Bob Young, 1993, 00:01:41-00:02:12).

Enquanto o seriado exibia essa conversa, muitos alunos externaram comentários nos quais comparavam a falas presentes nele, com conversas familiares e/ou de amigos, outros ainda, confrontaram com postagens em redes sociais que apareciam em seus *feeds*. Como dito anteriormente, fazer com que os estudantes reconheçam sua realidade social no conteúdo audiovisual é caráter decisivo para o funcionamento desta metodologia, pois é através dessa compreensão que ele terá contato com os conceitos de cultura histórica e consciência histórica orientando assim seu aprendizado.

A comparação com as redes sociais também apareceu quando apresentamos as animações, sobretudo as animações do Pato Donald e de Pernalonga. Pelo fato de serem personagens famosos de seus estúdios estes personagens possuem uma grande popularidade, permeando também, o meio digital. Quando foi exibido o episódio “*Der Fueher’s face*”, no momento da apresentação da cena em que Donald lê o “*Mein Kampf*” um aluno mencionou “professor, eu tenho uma figurinha de whatsapp dele lendo esse livro”, ou na exibição do episódio “O coelho e os Nazistas”, quando Pernalonga aparece disfarçado de Stalin, um questionou “professor, será que é por isso que tem o meme do Pernalonga comunista?”. Lógico que nem todos os estudantes mencionaram estas relações e houve alguns que mencionaram que nunca haviam visto estes episódios, mas mesmo nestes casos se percebeu um interesse maior sobre os conteúdos a partir do contato com as serializações.

Outro momento que deixou evidente a percepção dos alunos sobre a ligação de nosso conteúdo curricular com os seriados infantis, foi a questão número 3 do livreto entregue para eles. Nesta questão pedido para os estudantes relacionarem uma fala de Dino com uma citação do “*Mein Kampf*”, mesma relação trabalhada no episódio 1 da dissertação. Foi perceptível ao responder esta questão que os alunos conseguiram correlacionar ambos os textos discorrendo de maneira sucinta sobre a percepção de uma “degeneração racial”, outros ainda foram além, criticando a própria postura ao rir da fala de Dino “Meu Deus! E a gente riu disso!”.

Partindo destas análises que dizem mais respeito as impressões dos estudantes quando do contato com a metodologia, agora é necessário focar em pontos mais específicos da execução das atividades do livreto. Portanto, abaixo serão elencadas algumas perguntas presentes no livreto e também as respostas dadas por alguns discentes. Como todos os estudantes são menores de idade, no intuito de preservar suas identidades, foram adotados pseudônimos e não seus nomes verdadeiros, inicialmente, a ideia era de nomeá-los com nomes de personagens de seriados infantis que eles gostavam, ou se identificavam, contudo, para evitar vieses ideológicos, os pseudônimos foram escolhidos aleatoriamente.

A primeira pergunta, fora selecionada com o intuito de observar a percepção dos estudantes sobre os conceitos centrais da pesquisa, bem como a importância deles para o ensino e aprendizagem na disciplina. Ampliando assim o leque para a utilização destes conceitos para estudar outros conteúdos do componente curricular. A questão foi “Como você entende que os conceitos de cultura histórica e consciência histórica podem contribuir para seu aprendizado?”.

Sobre isso, o aluno Antônio (2026) respondeu, “Pois, demonstra não só a disciplina de história e sim, coisas que ocorrem no cotidiano e que são influenciados de maneira direta pelo passado”, este discente em particular, possui o hábito de jogar *video games* com temáticas históricas. Portanto, a compreensão destes conceitos pode gerar questionamentos para além das seriações utilizadas em sala de aula, ele pode também contestar os recursos midiáticos que ele consome de maneira rotineira, analisando-os assim como parte de uma cultura e consciência históricas.

Ainda nesta pergunta, a aluna Ágata (2025) explicou “Contribui para entender sobre o passado trazendo relevância para o futuro, através da reflexão de práticas e relações sociais, sendo fundamental para a construção de identidade cultural e social”. Aqui observamos a percepção de que as narrativas históricas que permeiam a sociedade têm potencial para construir a identidade das pessoas. As respostas em si, não trazem um aprofundamento sobre os conceitos, porém é possível perceber que a metodologia possibilitou uma expansão de análise, na qual os estudantes desvincularam uma ideia estreita de que o componente curricular seria algo burocrático, e que não traria colaboração para a vida prática.

A próxima pergunta elencada é a número 3 do livreto e já fora citada no trabalho, diz respeito à comparação dos discursos de Dino e Adolf Hitler

Analise as duas falas a seguir:  
Texto I

Dino: É deprimente!

Roy: Como é que é?

Dino: Quando um bípede se casa com um quadrúpede é um crime contra a natureza! Olha, você vai ter filhos com três pernas! (Família Dinossauros, 1993)

Texto II

(...) todo cruzamento entre dois seres de situação um pouco desigual na escala biológica dá, como produto, um intermediário entre os dois pontos ocupados pelos pais (...). Semelhante união está porém em franco desacordo com a vontade da Natureza, que, de um modo geral, visa o aperfeiçoamento da vida na procriação (Hitler, 1939, p. 125)

Como é possível, associar ambos os textos, mesmo que eles tenham sido produzidos em contextos diferentes?

Nesta questão era necessário estabelecer relações entre os discursos sociais discriminatórios citados, a seguir observa-se as respostas de três estudantes:

Ambas retratam com repulsa a relação e a geração de indivíduos por parte de “raças” diferentes, em ambos os textos uma das “espécies” é considerada superior a outra, e que os descendentes do casal era uma “aberração da natureza”. (Reginaldo, 2025)

É associado por conta dos contextos, Hitler via que pessoas que não fossem da mesma “espécie” não poderiam se relacionar, por não serem puros e no desenho a mesma coisa, um bípede que se casasse com um quadrúpede seria um crime por não serem da mesma espécie (Mimi, 2025)

Não geraria uma raça pura, ou seja, a mistura entre os dois, daria um ser inferior. É o que podemos entender lendo os dois textos, e também, que os dois estão ligados com regimes totalitários estudados, com uma ideia de que apenas uma “raça” seria boa (Paola, 2026)

Pode-se observar que ambos os estudantes conseguiram associar as questões ideológicas referentes à pureza racial e a conformidade deste conceito com a ideologia totalitária nazista. Todavia, em que pese o ponto positivo deste reconhecimento conceitual, ainda seria necessária uma análise mais detalhada, a qual explorasse as nuances dos textos, como a ideia de a fala de Dino ser uma crítica a pureza racial proposta por Hitler.

A terceira questão é a n.º 11 do livreto, sua escolha se sustenta, pois ela busca identificar se os estudantes conseguiram manifestar a percepção do conceito de consciência histórica manifestada na cultura histórica. Nesta pergunta, os alunos deveriam vincular essa ideia a duas imagens da animação “O Coelho e os Nazistas”.

A Consciência Histórica é a estrutura cognitiva inata ao ser humano e que diz respeito ao como este interage com a temporalidade (passado, presente e futuro), sabendo disso, como os dois fotogramas a seguir expressam a essa relação dentro da animação? (a imagem 1 é um fotograma de Hitler se assustando e a imagem 2 é um fotograma do Pernalonga disfarçado de Josef Stalin).

Esperava-se que através das análises dos fotogramas os discentes observassem as imagens como a representação na animação da consciência histórica, ou seja, era esperado que pudessem deixar claro que estes fotogramas manifestavam a interação entre as temporalidades (passado, presente e futuro). Esse objetivo esteve presente e evidenciado na resposta da aluna Ana (2025) “mostra primeiro que eles tinham ideologias contrárias, quando ele coloca no desenho ele já mostra os inimigos o atual (Hitler) e o futuro (Stalin) este, responsável pela invasão de Berlim”, de acordo com esta interpretação, pode-se observar a relação as esferas presente e futuro.

Em contrapartida, a interpretação da aluna Madu (2025) foi em outra direção. Ela vinculou o espanto do governante alemão ao não cumprimento do pacto germano-soviético assinado em 1939, de acordo com sua análise “Hitler era ‘assombrado’ por Stalin, por se tratarem de ideologias diferentes, além de os mesmos terem um acordo de paz que não foi cumprido. Sendo assim Hitler vivia com medo dos próximos passos de Stalin”, lembramos que aqui, não estamos tentando necessariamente vincular a análise conteudista, segundo a qual esta interpretação seria um pouco forçada, neste momento estamos tentando observar a relação entre as três dimensões temporais, e buscando isso, podemos compreender a noção de que o “medo” de Hitler estaria vinculado inicialmente ao passado (receio da resposta soviética ao descumprimento de Hitler à não agressão) e o presente (virada do conflito causada pela batalha de Stalingrado ou a invasão de Berlim, promovida pelas tropas soviéticas). A vinculação da ideia do medo com a invasão da capital alemã também está presente na resposta do aluno Enzo (2025), “Pernalonga fantasiado de Josef Stalin assusta Hitler, pois ele é o representante da nação que invade Berlim ao fim da II Guerra Mundial”.

Partindo para a última pergunta selecionada, a questão de número 12, faz referência a uma possível intencionalidade ideológica por trás das escolhas das trilhas sonoras das animações:

As trilhas sonoras das animações foram compostas por Richard Wagner, de acordo com aquilo que fora estudado, é possível dizer que esta escolha se deu também por razões político-ideológicas por parte dos estúdios? Justifique sua resposta.

Os alunos, em sua maioria, entenderam que as escolhas por trás da trilha sonora não foram feitas a esmo, mas através de perspectivas ideológicas, para além disso ainda puderam

evidenciar a ligação entre o compositor e a ideologia. A aluna Marcela evidenciou isso em sua resposta:

“Sim. Wagner produzia suas músicas falando sobre temáticas de um passado romantizado, além disso, tinha posicionamentos abertamente antissemita, falando negativamente dos judeus e colocando sua cultura alemã como superior e pura” (Marcela, 2025).

Na resposta desta estudante, nota-se esta vinculação de ideais, o mais evidente, como fora citado anteriormente na dissertação, é o antissemitismo, porém a análise passa adiante ao vincular também a noção da temática das músicas, a qual manifesta a romantização do passado, ponto característico dos regimes totalitários de extrema direita estudados.

Em contrapartida, o aluno Denis, assim como a colega de sala, entende que a escolha da trilha sonora não foi aleatória, mas sua justificativa fora mais sucinta “Sim. Wagner teve sua música muito admirada pela grandeza artística, mas envolta num debate sobre a perpetuação de ideologias “prejudiciais” (Denis, 2025). É observado que diferentemente de sua colega, o discente não retorna tanto ao conteúdo, entretanto, ainda assim ele percebe que a presença de determinadas trilhas sonoras é utilizada para comunicar determinados posicionamentos ideológicos.

A consciência histórica, como abordada no decorrer do trabalho, está presente numa esfera cognitiva de todos os seres humanos e se manifesta dentro da cultura histórica presente em todas as esferas sociais, essa interação, corrobora para a constituição da práxis humana. Não há como afirmar que a pesquisa realizada, bem como a metodologia utilizada em sala de aula vá trazer uma mudança na práxis destes alunos a longo prazo. Porém, em um período curto de aproximadamente dois anos se analisarmos reflexos em ambas as turmas citadas, foi possível observar o questionamento de alguns comportamentos que os discentes possuem. Além disto, mesmo que minimamente, pode-se afirmar que os estudantes em contato com a metodologia, puderam levar adiante o reconhecimento de que os objetos de análise (seriados infantis) possuem uma narrativa histórica e possivelmente, levarão tal percepção para demais conteúdos midiáticos que venham consumir.

Pessoalmente, o sentimento que fica com o decorrer de todo o processo vivido é de realização. Pois, todo o trabalho conseguiu gerar frutos que foram reconhecidos pelos discentes, e a meu ver, este é, ou deveria ser o fim de toda aula ministrada. O reconhecimento por eles de que, de fato a prática contribuiu para o seu desenvolvimento, coroou todo o

esforço realizado desde período dos créditos, passando pela qualificação e chegando na defesa.

## **A DECISÃO FINAL**

Com a conclusão da pesquisa que objetivou a reflexão teórica de uma prática docente já executada e conseqüentemente uma qualificação da mesma, foi possível evidenciar o potencial dos seriados infantis para o ensino de História. Com a elaboração, utilização e análise da sequência didática foi possível discutir a relevância dessas produções audiovisuais em termos abstratos e também concretos, tendo em mente a realidade escolar na qual a proposta metodológica fosse capaz de se interpor aos desafios enfrentados pelo professor em sala de aula.

A experimentação realizada na turma da segunda série do Ensino Médio mostrou a viabilidade do produto educacional elaborado, que realçou a característica adaptável e pertinente à realidade escolar. A utilização dos seriados infantis potencializou o engajamento dos estudantes, e ampliou possibilidades para a abordagem dos conteúdos curriculares, contribuindo assim para a construção de um ambiente de aprendizagem significativo. Nesta direção, o produto não está fadado a ser uma mera sugestão teórica, por vezes deslocada do chão da sala, mas se estabelece enquanto uma possibilidade concreta de intervenção pedagógica, passível de utilização e adaptação por outros docentes de acordo com a comunidade escolar na qual esteja inserido.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o diálogo com os conceitos de consciência histórica e cultura histórica, conforme proposto por Jörn Rüsen, bem como os modelos de análise filmicas de Marc Ferro e Manuela Penafria permitiram qualificar ainda mais a prática docente, oferecendo ao professor instrumentos para compreender e explorar as narrativas históricas presentes nas mídias consumidas pelos alunos. Ao destacar os seriados infantis como expressões da cultura histórica, a proposta contribuiu para a aproximação do ensino curricular de História com as experiências cotidianas dos estudantes, atendendo a uma demanda recorrente no ensino básico: a necessidade de tornar o conhecimento histórico relevante para a vida prática do aluno.

Em paralelo a isso, no que tange o processo de desenvolvimento da sequência didática (*slides* e livreto), a perspectiva de Demerval Saviani estabeleceu ligações pertinentes as demais leituras e discussões realizadas durante o processo da pesquisa, possibilitando ao professor-pesquisador refletir criticamente sobre a sua própria prática cotidiana, ponto fulcral do Mestrado Profissional. Ao sistematizar uma metodologia que já fazia parte de sua práxis docente e submeter a mesma a uma análise teórica e empírica, o trabalho endossa o caráter formativo da pesquisa profissional, na qual a prática está distante de ser apenas objeto de estudo, é também espaço de produção do conhecimento.

O trabalho foi permeado por muita leitura, esforço, dedicação e felizmente não esgota as discussões acerca da utilização dos seriados infantis no ensino de História. O diálogo com a teoria de Rüsen se apresentou de maneira profícua para nossa metodologia, mas raramente havia sido utilizada assim, o que possibilita um futuro refinamento teórico mais aprofundado. Os seriados infantis como um todo, dentro das mais variadas esferas de análise ainda conservam seu potencial de estudos, mesmo nos casos onde as animações já foram utilizadas inúmeras vezes, pois cada reprodução e cada análise do professor e dos próprios estudantes aventam novas possibilidades. Ainda, de modo específico o seriado “Família Dinossauros”, possui uma gama de episódios dos quais podemos analisar temáticas das mais variadas, por exemplo, história dos movimentos sociais, história ambiental entre outras temáticas.

Como mostrado acima, ressalta-se que o produto metodológico elaborado na presente pesquisa não pretende ser um modelo fechado, mas uma proposta aberta, que possa ser ajustada a diferentes realidades escolares, níveis de ensino e recortes temáticos. Ao reconhecer, os seriados infantis como parte constitutiva da cultura histórica, este trabalho reforça o comprometimento do ProfHistória com a transformação da prática educativa, promovendo o diálogo direto entre a academia e o chão da escola, promovendo assim aprendizagens históricas mais críticas, significativas e socialmente situadas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rodolfo Carvalho. **(Des)educando olhares: Ensino de História, estereótipos e filmes de animação.** 2023. 94 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) –Universidade Federal Fluminense, 2023.

ANDRIGHETTO, Aline; ADAMATTI, Bianka, A lei como instrumento de poder do nazismo: uma análise a partir da crítica de Franz Neumann. **Revista Brasileira da História do Direito**, Curitiba, vol 2, p. 60-76, Jul/Dez 2016.

BLOCH, Marc. **Apologia da história, ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 06 mar. 2026.

CAPUZZO FILHO, Heitor. O cinema além da imaginação. Vitória: Fundação Ceciliano Abel de Almeida; Universidade Federal do Espírito Santo, 1990.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea.** Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

COSTA, R. Para que serve a História? Para nada.... **Revista Sinais** 3, Vitória, v. 1, jun. 2008, P. 43-70.

**DER FUEHRER'S FACE.** Direção: Jack Kinney. Produção de Walt Disney. Estados Unidos da América: Walt Disney Animation Studios, 1943. Disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x8pq75k> acesso em 18 de jul. de 2024.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução e organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e Integrados.** São Paulo: Perspectiva, 2004.

**EDUCATION FOR DEATH: The Making of the nazi.** Direção: Clyde Geromini. Produção de Walt Disney. Estados Unidos da América: Walt Disney Animation Studios, 1943. <https://www.youtube.com/watch?v=wHwqz2OowJU&t=39s>, acesso em 18 de Jul. de 2024.

FERRO, Marc. **Cinema e história.** São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FAMÍLIA dinossauros. **Filmow**, s.d. Disponível em: <https://filmow.com/familia-dinossauros-3a-temporada-t65257/> acesso em: 20 de jul. de 2024.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura.** Porto Alegre: L&Pm, 2010.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

HELLER, Eva. **A psicologia das cores.** São Paulo: Garamond, 2014.

**HERR MEETS HARE.** Direção: Friz Freleng. Produção: Leon Schlesinger. Los Angeles: Warner Bros. Cartoons, 1945. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pzu73aBNyAU>, acesso em 18 jul. de 2024.

HERSKOVIC, Chantal. **Chegando em Springfield:** Um estudo crítico sobre a série Os Simpsons. 2005. 289 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

HISTÓRIA FM 169: **Consciência histórica:** Como as sociedades compreendem seu passado? Entrevistado: Luis Fernando Cerri. Entrevistador: Icles Rodrigues, 27 mai. 2024. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/6Hb7NVkgeO49CrP3uliGWT?si=43becd4303484294>. Acesso em: 18 de ago. de 2024.

HITLER, Adolf, **Minha Luta.** Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/192590742/Minha-Luta-Adolf-Hitler>. Acesso em: 09 mar. 2026.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos:** O breve século XX (1914-1991). Companhia das Letras: São Paulo:1995.

**INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA.** Ibema (PR) | Cidades e Estados. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/ibema.html>. Acesso em: 12 de nov. de 2025.

JONES, Spike. **Der Fuehrer's Face.** EUA, 1942. Disponível em: <https://www.vagalume.com.br/spike-jones/der-fuehers-face-traducao.html>. acesso em 17 de jul. de 2024.

LANGER, Johnni. Metodologia para análise de estereótipos em filmes históricos. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 2, n. 5, p. 1-13, 2004. Disponível em: [https://www.academia.edu/752532/METODOLOGIA\\_PARA\\_ANALISE\\_DE\\_ESTEREOTIPOS\\_EM\\_FILMES\\_HISTORICOS\\_HISTORIA\\_HOJE\\_5\\_2004](https://www.academia.edu/752532/METODOLOGIA_PARA_ANALISE_DE_ESTEREOTIPOS_EM_FILMES_HISTORICOS_HISTORIA_HOJE_5_2004). Acesso em: 02 de mar. De 2026.

LIMA, Douglas Mota Xavier de. Desenhos animados no ensino de história: a idade média em ‘Gato Félix’ e ‘Três Espiãs Demais’. **Acta Educ.**, Maringá, v. 43, e52201, 2021. Disponível em [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-52012021000100110&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012021000100110&lng=pt&nrm=iso). acessos em 03 mar. 2026. Epub 01-Set-2021. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v43i1.52201>.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2010.

NETO, Mario Marcello. Animação em aula: Os heróis dos desenhos animados no ensino de história. **Revista Cadernos de Clio**, [S. l.], v. 3, n. 1, 2012. DOI: 10.5380/cli.v3i1.40549. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cli/article/view/40549>. Acesso em: 3 mar. 2026.

**O CASAMENTO DE ROY**. Direção: Brian Henson; Bruce Bilson; Jeff McCracken; Jim Henson; Mark Brull; Reza Badiyi; Tom Trbovich. Produção de Bob Young; Brian Henson; Jeff McCracken; Kirk R. Thatcher; Mark Brull; Michael Jacobs; The Jim Henson Company; Estados Unidos da América: Estúdios Disney & Jim Henson Studio, 1993 disponível em: <https://www.dailymotion.com/video/x189e26> acesso em 18 de jul. de 2024.

OLIVEIRA, Priscila Estevo de. **Os desenhos animados de Walt Disney como fontes para o ensino de história**. 2016. 125 f. Dissertação (mestrado em História) – Universidade Estadual de Londrina, 2016.

PAULO, Inajara Barbosa. **Os cartoons vão a guerra**: uma análise de discurso dos desenhos animados da Warner Bros, na campanha Estadunidense da Segunda Guerra Mundial. 2019 Dissertação (Mestrado em História) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, 2016.

PENAFRIA, Manuela. **Análise de Filmes - conceitos e metodologia(s)**. In: CONGRESSO DA SOPCOM, 6., 2009, Lisboa. **Anais [...]**. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2009. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/bocc-penafria-analise.pdf>. Acesso em: 20 de set de 2026.

ROSENSTONE, Robert. **A história nos filmes, os filmes na história**; tradução Marcello Lino – São Paulo: Paz e Terra, 2010

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

RÜSEN, Jörn. Didática da história: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: As três dimensões da aprendizagem histórica In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: Uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende. **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: UFPR, 2010.

RÜSEN, Jörn. O livro didático ideal. *In*: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora da UFPR, 2010. p. 109-127.

RÜSEN, Jörn. **¿Qué es la cultura histórica?**: Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. Traducción de F. Sánchez Costa e Ib Schumacher. Original en: Füssmann, K., Grütter, H.T., Rüsen, J. (eds.): *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*, p.3-26, 1994

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: UnB, 2001

RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ufpr, 2011.

RÜSEN, Jörn. **TEORIA DA HISTÓRIA: uma teoria da história como ciência**. Curitiba: Ufpr, 2015.

SANTOS, Lucas Alexandre Silva. Richard Wagner: a participação do músico no antissemitismo alemão do século XIX (1850-1873). **Revista Angelus Novus**, [S. l.], n. 10, p. 147–170, 2021. DOI: 10.11606/issn.2176-0241.ran.2021.172971. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ran/article/view/172971>. Acesso em: 17 de jul. de 2024.

SAS - SISTEMA ARI DE SÁ. **Apostila de História - 2º Série Ensino Médio**. Fortaleza: SAS, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 13. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação - RHE**, [S.l.], v. 16, n. 37, p. 73-91, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 3 mar. 2026.

WAGNER, Richard. **Die Walküre, 3. Akt: Walkürenritt: Act III: Ride of the Valkyries**. Berlim, 1870. Disponível em: <https://open.spotify.com/intl-pt/track/1wBuZHzo07VbOfi5MWfg5i?si=221c5dc4f22749fd> acesso em: 17 de jul de 2024.

WAGNER, Richard. **Die Meistersinger von Nürnberg WWV 96: Overture**. Berlim, 1868. Disponível em <https://open.spotify.com/intl-pt/track/3D7bf4mpDcyRNpCuzDGPgh?si=581f419231544cf5> acesso em: 17 de jul de 2024.

WAGNER, Richard. **Tannhäuser: Overture**. Dresden, 1845. Disponível em <https://open.spotify.com/intl-pt/track/4T3CZIXuRdHeepx6py28Cx?si=88b711dd435d46e1> acesso em: 17 de jul de 2024.

## ANEXO

Anexo – Pasta de arquivos com os vídeos utilizados na sequência didática

[https://drive.google.com/drive/folders/1n0WkifNaEUZc-RgqcTr-r27uQsyHmhnH?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1n0WkifNaEUZc-RgqcTr-r27uQsyHmhnH?usp=drive_link)

## APÊNDICE

Apêndice – Pasta de arquivos com os materiais utilizados em sala de aula (*slides* e livreto)

[https://drive.google.com/drive/folders/1GOZgvtPoj5kaJZmiXL\\_0kj0W00cNzJt?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/drive/folders/1GOZgvtPoj5kaJZmiXL_0kj0W00cNzJt?usp=drive_link)