



PROFHISTÓRIA

MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

ALEXSANDRO DE ANDRADE SOUZA

**A ÁRVORE DE MARCAÇÃO (1993): CINEMA
E ENSINO DE HISTÓRIA**



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Fevereiro/2026





**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
DE HISTÓRIA**



ALEXSANDRO DE ANDRADE SOUZA

**A ÁRVORE DE MARCAÇÃO (1993): CINEMA E ENSINO DE
HISTÓRIA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) - UFPB, na Linha de Pesquisa “Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão”, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora
Prof.^a Dr.^a Ariane Norma de Menezes Sá

**JOÃO PESSOA - PB
2026**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

N799á Souza, Alessandro de Andrade.

A Árvore de Marcação (1993): cinema e ensino de história / Alessandro de Andrade Souza. - João Pessoa, 2026.

115 f.

Orientação: Ariane Norma de Menezes Sá.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Ensino de História. 2. Aprendizagem histórica. 3. Cinema. 4. História Local. 5. Marcação (PB). I. Sá, Ariane Norma de Menezes. II. Título.

UFPB/BC

CDU 94:37 (813.3) (043)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA



ATA Nº 35

Aos vinte e quatro dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e seis, às catorze horas e trinta minutos, através da Plataforma Google Meet (meet.google.com/wro-mcbb-yfs), instalou-se a banca examinadora de dissertação de Mestrado do(a) aluno(a) ALEXSANDRO DE ANDRADE SOUZA. A banca examinadora foi composta pelos professores Dr. RODRIGO DE ALMEIDA FERREIRA, UFF, examinador externo à instituição, Dra. NAYANA RODRIGUES CORDEIRO MARIANO, UFPB, examinadora interna, Dra. ARIANE NORMA DE MENEZES SÁ, UFPB, presidente. Deu-se início a abertura dos trabalhos, por parte do professor Dr. MARTINHO GUEDES DOS SANTOS NETO, coordenador do Programa, que, após apresentar os membros da banca examinadora e esclarecer a tramitação da defesa, passou a presidência dos trabalhos à professora Dra. ARIANE NORMA DE MENEZES SÁ, que de imediato solicitou a (o) candidato (a) que iniciasse a apresentação da dissertação, intitulada “A Árvore de Marcação (1993): Cinema e Ensino de História”, marcando um tempo de vinte minutos para a apresentação. Concluída a exposição, a professora Dra. ARIANE NORMA DE MENEZES SÁ, presidente, passou a palavra ao professor Dr. RODRIGO FERREIRA DE ALMEIDA, para arguir o (a) candidato (a), e, em seguida, à professora Dra. NAYANA RODRIGUES CORDEIRO MARIANO para que fizessem o mesmo; após o que fez suas considerações sobre o trabalho em julgamento; tendo sido **APROVADO** o candidato, conforme as normas vigentes na Universidade Federal da Paraíba. A versão final da dissertação deverá ser entregue ao Programa, no prazo de trinta dias, contendo as modificações sugeridas pela banca examinadora e constante na folha de correção anexa. O candidato não terá o título se não cumprir as exigências acima.

Documento assinado digitalmente



ARIANE NORMA DE MENEZES SA
Data: 24/02/2026 17:20:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. ARIANE NORMA DE MENEZES SÁ, UFPB, Presidente

Documento assinado digitalmente



RODRIGO DE ALMEIDA FERREIRA
Data: 24/02/2026 17:56:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr. RODRIGO DE ALMEIDA FERREIRA, UFF, Examinador Externo à Instituição

Documento assinado digitalmente



NAYANA RODRIGUES CORDEIRO MARIANO
Data: 24/02/2026 18:41:27-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dra. NAYANA RODRIGUES CORDEIRO MARIANO, UFPB, Examinadora Interna

Documento assinado digitalmente



ALEXSANDRO DE ANDRADE SOUZA
Data: 24/02/2026 21:51:28-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

ALEXSANDRO DE ANDRADE SOUZA, Mestrando



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

FOLHA DE CORREÇÕES

ATA Nº 35

AUTOR: ALEXSANDRO DE ANDRADE SOUZA

Título: A Árvore de Marcação (1993): Cinema e Ensino de História

Banca examinadora:

Prof. RODRIGO DE ALMEIDA FERREIRA

Examinador Externo à Instituição

Profa. NAYANA RODRIGUES CORDEIRO MARIANO

Examinadora Interna

Profa. ARIANE NORMA DE MENEZES SÁ

Presidente

Os itens abaixo deverão ser modificados, conforme sugestão da banca examinadora:

A banca examinadora reconhece que o discente cumpriu plenamente os requisitos estabelecidos para uma dissertação de mestrado, evidenciando domínio teórico e metodológico compatível com o nível de pós-graduação stricto sensu. Destaca-se, especialmente, o caráter inovador da metodologia apresentada na Sequência Didática, que revela originalidade e pertinência frente aos objetivos propostos. O trabalho traz relevantes contribuições para o debate acerca da história local de Marcação, promovendo reflexões e avanços no entendimento da realidade local. A utilização do cinema como recurso mediador das práticas pedagógicas em sala de aula demonstra potencial para enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, estimulando o engajamento dos alunos e ampliando as possibilidades de abordagem histórica no contexto educacional. A banca recomenda a adequação do texto às normas da ABNT, bem como a realização de ajustes pontuais em trechos específicos. Tais recomendações visam aprimorar a apresentação do trabalho, sem comprometer sua qualidade geral ou os resultados alcançados.

Declaro, para fins de homologação, que as modificações, sugeridas pela banca examinadora, acima mencionadas, foram aceitas e serão cumpridas integralmente.



Documento assinado digitalmente
ARIANE NORMA DE MENEZES SA
Data: 24/02/2026 17:17:56-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. ARIANE NORMA DE MENEZES SÁ

Orientadora

A Deus, pela inspiração.

Aos meus pais, Geraldo Gomes de Souza e Maria José de Andrade Souza (in memoriam).

Ao povo de Marcação, que, de forma aguerrida constrói sua história.

AGRADECIMENTOS

O trecho: “Sonhar, nunca desistir. Ter fê, pois fácil não é, nem vai ser...” da música Sonhar, interpretada por MC Gui, me toca profundamente. Trata-se de sonho, e é ele que nos move, nos tira do chão e nos direciona a caminhos únicos. É assim que me sinto ao término dessa pesquisa, alcançando um sonho, sonhado lá atrás e que contou com a contribuição de muitos. Posso aqui até cometer equívocos, esquecendo alguns nomes, mas insisto em agradecer, e sempre que possível, nominalmente.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela concessão da bolsa de mestrado, suporte financeiro fundamental para a viabilidade desse trabalho.

A todos os meus irmãos e irmãs. À D. Lúcia (minha sogra), que sempre torce por mim. Da mesma forma, à minha esposa (Marta Lúcia), que contribuiu muito me escutando em vários momentos e dando importantes sugestões, e ao meu filho (Arthur Emanuel), que sempre me enche de ânimo.

Entre os amigos, alguns estavam sempre ali, torcendo, dando palavras de otimismo, acreditando que tudo sairia bem, e aqui posso elencar a amiga Ana Karla Farias, Máxina Gomes, o amigo Carlos Eduardo, que sempre me escutou nas idas à Marcação, compartilhando também da sua experiência durante o seu mestrado. A Aldo Mendonça, coordenador pedagógico que me apresentou ao filme, *A Árvore de Marcação*, objeto de estudo nesse trabalho, e à Nívia Idalina, que me forneceu ricos textos.

No Profhistória-UFPB-2024, encontrei pessoas maravilhosas. Professores comprometidos e preocupados com nossa formação, secretária sempre solícita, e os amigos da turma, formidáveis, em especial Maria da Conceição e José Cândido, com quem tive contato mais próximo, e com Conceição viajamos à Areia-PB algumas vezes, em busca de fontes para consubstanciar a pesquisa.

Essa pesquisa me possibilitou encontros e reencontros maravilhosos, pelos quais sou muito grato. Encontros com: Valdi Fernandes da Silva, Janeide Pereira da Silva, Verônica Lima da Silva, Josenice dos Prazeres da Silva, D. Cândida Maria e Jocélia Pereira, esta última, muito pelo WhatsApp, em virtude de estar espacialmente distante. Mas todos e todas dispostos a me ajudar.

Até na escola, entre uma folga e outra, pude conversar com a diretora adjunta, Edna Maria, e o Grande Jailton Soares, possibilitando-me encontrar caminhos e obter informações

valiosas que enriqueceram a pesquisa. Esses contatos extrapolaram os espaços pensados inicialmente e chegaram até a Câmara Municipal, na pessoa da vereadora Josa de Camurupim, que fez uma reparação histórica, concedendo o título de cidadã marcaçãoense a D. Adriana, ex-Irmã Franciscana e muito importante nessa história. Todos os caminhos trilhados e as conversas levantadas foram bastante válidas.

Agradeço também pelas tardes prazerosas que tive com a Irmã Marta (da Congregação das Franciscanas de Dillingen), no Colégio Santa Rita, em Areia-PB, que de uma forma tão amável me esclareceu tantas coisas; assim como pelas conversas que tive com D. Adriana, que compartilhou sua experiência como Irmã atuando em Marcação e inspirando toda essa história.

Entre os reencontros, posso citar dois maravilhosos: o primeiro, com o cineasta Marcus Vilar, que disponibilizou um horário para conversarmos sobre linguagem cinematográfica, após anos de conclusão de uma especialização que fizemos. O segundo, com a minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Ariane Norma de Menezes Sá, que me orientou há mais de duas décadas na graduação e agora novamente, com toda calma, atenção e cuidado. Professora admirável, que não constrói muros nas relações, mas sim pontes.

Agradeço imensamente às professoras Dr.^a. Itacyara Viana Miranda e Dr.^a. Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano, por aceitar participar das minhas bancas de qualificação e defesa, a primeira como membro interno suplente e a segunda como titular. Ambas me ajudaram demais nesse processo, pois foram também professoras de disciplinas do curso e conduziram com maestria as aulas e discussões. Da mesma forma, meus agradecimentos se estendem aos professores Dr. Rodrigo Ferreira de Almeida e Dr. Pedro Pio Fontineles Filho, por também terem se disponibilizados a contribuir nesse processo - o primeiro como membro externo titular e o segundo como suplente, em ambas as bancas.

Para finalizar agradeço a todos e todas que fazem a EMEF Professora Emília Gomes da Silva, escola que atuo e desenvolvi a proposta metodológica, bem como à turma do 9º ano C, de 2025, turma calorosa e que demonstrou interesse pelo filme e pela história local. Valeu mesmo!

Às contribuições de todos e todas foram fundamentais para a confecção desse material que visa colaborar com a construção documental da história de Marcação.

“Acredito que a história, em todas as suas dimensões, é essencialmente formativa. Assim, seu ensino, os sujeitos, os saberes, as práticas, as experiências didáticas, têm uma enorme importância para a vida social, para a construção da democracia e da cidadania.”

(Fonseca, 2003)

RESUMO

Este trabalho busca contribuir para a discussão sobre a história local, com foco na cidade de Marcação – PB, tendo como principal referência o filme *A Árvore de Marcação* (1993). O filme apresenta situações relevantes da realidade local, tornando-se um suporte didático significativo para o ensino de História e uma importante fonte histórica, ao permitir o contato com imagens de uma Marcação do passado e com acontecimentos marcantes, possibilitando reflexões sobre mudanças e permanências na cidade. O objetivo central é garantir aos alunos o acesso ao conhecimento histórico a partir do seu próprio contexto, desenvolvendo habilidades que os capacitem a pensar historicamente. Para isso, a dissertação foi dividida em quatro capítulos, nos quais são abordados o ensino de História, a história local, o surgimento, a expansão e a inserção do Cinema no Ensino de História, além da análise histórica e linguística do filme, suas representações e registros da realidade. O trabalho também descreve a estruturação e aplicação de uma sequência didática, que facilitou a exibição e discussão do filme com os alunos, culminando na criação e preenchimento de um Álbum Reflexivo, utilizado como instrumento avaliativo da aprendizagem histórica a partir do filme.

Palavras-chave: aprendizagem histórica; cinema; ensino de história; história local; Marcação.

ABSTRACT

This work aims to contribute to the discussion on local history, focusing on the city of Marcação – PB, as its main reference the film *A Árvore de Marcação* (1993). The film presents relevant situations from the local reality, becoming a significant didactic support for History teaching and an important historical source, allowing us contact with images of a past Marcação and with significant events, enabling reflections on changes and continuities in the city. The central objective is to guarantee the students access to historical knowledge from their own context, developing skills that enable them to think historically. For this purpose, the dissertation is divided into four chapters, which address History teaching, local history, the emergence, expansion and insertion of Cinema in History Teaching, as well as the historical and linguistic analysis of the film, its representations and records of reality. The work also describes the structuring and application of a Didactic Sequence, which facilitated the screening and discussion of the film with the students, culminating in the creation and completion of a Reflective Album, used as an evaluative instrument of historical learning from the film.

Keywords: historical learning; cinema; history teaching; local history; Marcação.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa da cidade de Marcação e seus limites geográficos.....	33
Figura 2 - Marcos de pedra da área doada por D. Pedro II.....	34
Figura 3 - Prédio onde ficavam o banheiro público, chafariz e lavanderias.....	42
Figura 4 - Centro Comunitário Curumim Potiguar – local onde passaram a ocorrer os encontros, eventos e comemorações – Marcação – PB.....	47
Figura 5 - Estrutura organizacional dos grupos do Movimento Crianças Unidas de Marcação.....	50
Figura 6 - Frente e verso do convite de lançamento do filme <i>A Árvore de Marcação</i>	54
Figura 7 - Imagens da capa e contracapa do filme em VHS e DVD.....	56
Figura 8 – Recibo de pagamento por atuação no filme.....	62
Figura 9 - Árvore de Marcação (2006).....	63
Figura 10 - Árvore de Marcação (2025).....	63
Figura 11 - Cena de casas e rua de Marcação.....	68
Figura 12 - Cena de casas e rua de Marcação.....	69
Figura 13 - Cena da antiga Igreja de Nossa Senhora da Conceição, prédio substituído por construção mais moderna.....	69
Figura 14 - Cena de Janeide, de olhar altivo atuando no filme.....	70
Figura 15 - Cena de Verônica, de olhar desconfiado atuando no filme.....	70
Figura 16 - Cena com Jocélia, jovem de Marcação que no filme vai estudar Direito e trabalhar na cidade grande.....	70
Figura 17 - Cena da personagem principal do filme, Irmã Adriana, com o hábito religioso.....	71
Figura 18 - Cena da caminhada das crianças até a cidade de Rio Tinto, em plano geral.....	74
Figura 19 - Cena da fala da Irmã Adriana em frente à Igreja em plano americano.....	74
Figura 20 - Cena da fala da Irmã Adriana em frente à Igreja em primeiro plano.....	75
Figura 21 - Cena da entrega de bilhete ameaçador direcionado à Irmã Adriana, em plano de detalhe.....	75
Quadro 1 - Estrutura física da escola de atuação	83
Quadro 2 - Identificação da sequência didática	86-87
Figura 22 - Slides trabalhados em sala de aula.....	89-91
Quadro 3 - Ações da SD por aula.....	91
Quadro 4 - Ações da SD por aula.....	93
Quadro 5 - Ações da SD por aula.....	94
Quadro 6 - Ações da SD por aula.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANCINE – Agência Nacional de Cinema

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEPAS – Centro Paroquial de Assistência Social

CTRT – Companhia de Tecidos Rio Tinto

DVD - Disco Digital Versátil

EMBRAFILME – Empresa Brasileira de Filmes

EMC – Educação Moral e Cívica

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

EPB – Estudo dos Problemas Brasileiros

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

INC – Instituto Nacional de Cinema

INCE – Instituto Nacional de Cinema Educativo

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAC – Movimento Amigo das Crianças

MAC - Movimento de Adolescentes e Crianças, variação do Movimento anterior

MP – Medida Provisória

OFM – Ordem Primeira dos Frades Menores

OFS – Ordem Terceira Secular

OSP – Organização Social Política do Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PROÁLCOOL – Programa Nacional do Alcool

PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

SD – Sequência Didática

TI – Terra Indígena

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

VHS – Vídeo Home System

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA LOCAL E CINEMA: UM ENTRANÇAMENTO POSSÍVEL.....	18
2.1 Ensino de História e História Local: alguns apontamentos	19
2.2 Cinema: trajetória inicial e sua introdução no Brasil.....	27
2.3 O Cinema como estímulo à aprendizagem histórica.....	29
3. MARCAÇÃO: LOCALIZAÇÃO, CONTEXTO HISTÓRICO E INSPIRAÇÃO.....	33
3.1 O livro, <i>Crianças em Ação</i> e a compreensão de um recorte de Marcação: o início dos anos 1980.....	35
3.2 As Irmãs Franciscanas de Dillingen e o “Grupo Crianças Unidas de Marcação”: a luta pela gratuidade da água e o argumento para um filme.....	42
3.3 A repercussão do Grupo de Crianças de Marcação.....	48
4. O FILME A ÁRVORE DE MARCAÇÃO EM ANÁLISE.....	52
4.1 “Um filme sobre crianças revolucionárias”.....	53
4.2 Entre a cena e o silêncio: os Potiguara na narrativa fílmica.....	57
4.3 Jussara Queiroz: “a mulher com um cinema na cabeça”.....	61
4.4 <i>A Árvore de Marcação</i> : fonte histórica, representação e registro da realidade.....	63
4.5 A linguagem cinematográfica no filme <i>A Árvore de Marcação</i> : contribuições para a criticidade discente.....	72
5. A ESCOLA, O PROFESSOR E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	78
5.1 Pensando a escola, o professor e o ensino e aprendizagem no contexto atual.....	78
5.2 Professor: desafios e reflexões sobre a prática.....	82
5.3 Imagens e palavras na História: Sequência Didática e Álbum Reflexivo.....	84
5.4 Aplicação prática: conhecendo a história local a partir do Cinema.....	88
5.5 Autoavaliação: refletindo sobre acertos e erros.....	99
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS.....	104
APÊNDICES.....	113
APÊNDICE A - Gráfico da representação do questionário sobre a experiência fílmica dos alunos.....	113
APÊNDICE B - Álbum Reflexivo aplicado pós exibição do filme.....	114
APÊNDICE C - Figurinhas /Imagens do Álbum Reflexivo.....	115-117

1. INTRODUÇÃO

As experiências vivenciadas dizem muito sobre quem somos. Desde a infância, e hoje não é diferente, embora talvez tenha apurado o gosto, sempre assisti filmes. Lembro-me da primeira ida ao cinema com uma irmã para vermos *A princesa Xuxa e os Trapalhões* (1989), que foi inesquecível. Programas como a *Sessão da Tarde*, *Tela Quente*, e o *Supercine* prendiam minha atenção. Na escola, quando tínhamos a oportunidade de assistir a filmes, era sempre fascinante, embora não me lembre de muitos, considerando que essa metodologia não era usada com frequência. No entanto, posso citar o documentário *Cabra Marcado para Morrer* (1984) e o longa-metragem *O nome da Rosa* (1986), filmes que à época não eram de fácil compreensão, mas que nos instigavam a refletir sobre aspectos importantes da história.

Desde que me tornei professor de História no início dos anos 2000, tenho trabalhado esporadicamente com a exibição de filmes em sala de aula, sejam eles de temática histórica ou não, pois acredito que é sempre possível aprender com filmes, independentemente da temática. Entre os títulos exibidos, destaco *Tempos Modernos* (1936), *Carlota Joaquina* (1995), *A luta pela Esperança* (2005), *Extraordinário* (2017) que, cada um a seu modo, contribuíram para ampliar o olhar crítico dos alunos.

Atualmente, ministro aulas em Marcação, município do litoral norte da Paraíba, que abriga um grande contingente do povo indígena Potiguara. Essa cidade foi cenário das gravações de um longa-metragem que retrata aspectos históricos, sociais e culturais da década de 1980, tornando-se fonte essencial para a minha pesquisa. Ao longo dos anos, percebi uma lacuna significativa no conhecimento da história local entre os estudantes, evidenciada pela dificuldade em reconhecer fatos históricos relevantes da cidade.

Esse desconhecimento evidencia-se na dificuldade apresentada pelos alunos ao serem inquiridos sobre fatos históricos do município, revelando uma percepção da cidade como um espaço destituído de historicidade. A necessidade de problematizar e ressignificar essa compreensão demonstra, por si só, a relevância da presente pesquisa.

Marcação não possui uma obra que condense sua história; logo, esse levantamento foi realizado por meio da análise de referências fragmentadas — livros, dissertações e filmes, documentários e de ficção —, entre as quais se destacam dois livros: um que aborda especificamente a história de algumas aldeias e lendas de Marcação, intitulado *Os Potiguara pelos Potiguara* (2005), e outro que explora os anos iniciais da década de 1980 na localidade

sob diversos aspectos, intitulado *Crianças em Ação* (1982). Este último, inclusive, inspirou o filme *A Árvore de Marcação*, de Jussara Queiroz (1993), objeto de estudo da pesquisa.

O tema da pesquisa, portanto, foi a história da cidade de Marcação – PB, analisada a partir do filme *A Árvore de Marcação*. E, teve como objetivo possibilitar aos discentes a compreensão de um recorte histórico específico de sua cidade e aprimorar a aprendizagem histórica, promovendo o senso de pertencimento e identidade.

O interesse pelo tema surgiu a partir de uma inquietação vivenciada em sala de aula. Em determinado momento, durante uma aula de revisão dos estudos históricos com uma turma do 9º ano, solicitei aos alunos que trouxessem, como atividade, um fato histórico relacionado à cidade. Para minha surpresa, ouvi uma resposta que ecoou de forma uníssona entre os discentes: “Essa cidade tem história?”

Esse questionamento me causou uma profunda inquietação, trazendo à tona algumas indagações: a que se deve o desconhecimento da história de Marcação por parte dos discentes? Como professor-pesquisador, o que posso fazer para minimizar essa lacuna? As aulas de História podem contribuir para o conhecimento histórico sobre a localidade?

Algumas hipóteses preliminares surgiram: o desconhecimento ocorre devido à ausência de fontes que divulguem a história local? Ou pela inexistência da temática na proposta curricular do município ou do estado? Essa carência pode ser minimizada nas aulas de História por meio da compilação de dados oriundos de pesquisas realizadas pelo professor-pesquisador e pelos alunos?

A partir de então, a pesquisa foi idealizada visando sanar algumas dessas indagações e objetivando contribuir, por meio das aulas de História, com discussões e reflexões sobre a história de Marcação, na década de 1980, principalmente através da análise do filme: *A Árvore de Marcação*. Trata-se de um estudo de tipo exploratório, baseado em análise documental e bibliográfica, com abordagem qualitativa, exigindo diálogo com obras de referência sobre Ensino de História, História Local e Cinema, além da análise de fontes documentais.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos, além das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta apontamentos acerca dos fundamentos do Ensino de História no Brasil e de seu processo de disciplinarização, bem como discute o conceito de História Local, além de contemplar um levantamento historiográfico sobre o Cinema e sua inserção no Ensino de História. Para tanto, no tocante ao Ensino de História foram consultados autores como Selva Guimarães Fonseca (2003), Circe Bittencourt (2008), Maria Auxiliadora Schmidt (2009), Carlos Leonardo Kelmer Mathias (2011) e Maria Aparecida Leopoldo Tursi Toledo (2016).

Para fundamentar a discussão sobre História Local, foram utilizados, entre outros, Joana Neves (1997), José D'Assunção Barros (2005,2022), Vilma de Lurdes Barbosa e Melo (2015) e Nikita Mary Sukow (2023). Sobre Cinema, destacam-se as contribuições de Marc Ferro (1992), Renato Mocellin (2002), Arthur Versiani Machado (2015), Rodrigo de Almeida Ferreira (2018), Marcos Napolitano (2023).

O segundo capítulo aborda a localização do município de Marcação, sua contextualização histórica, a análise do primeiro capítulo da obra literária que inspirou o filme, fundamental para a compreensão do recorte escolhido, bem como enfatiza os eventos que propiciaram a construção do argumento fílmico. Para isso, foram importantes a análise de dissertações e livros de alguns autores como Pe. Reginaldo Veloso (1982), José Octávio (2000), Frans Moonen (1989,1992).

No terceiro capítulo, apresenta-se o filme *A Árvore de Marcação*, atentando para o enfoque ao povo Potiguara, trazendo uma breve biografia da cineasta e discutindo a viabilidade de utilizá-lo enquanto fonte voltada para o ensino, observando suas representações, registro de realidade, linguagem e contribuições para o processo de aquisição da criticidade e aprendizagem histórica que, efetivamente, se desdobra em uma nova forma de pensar historicamente. Para esse momento, foram essenciais autores como Marc Ferro (1992), Ezequiel Maria (2024), Berutti e Marques (2009), José D'Assunção Barros (2020), Pereira e Seffner (2008), entre outros.

No quarto capítulo, analisa-se o atual momento da escola, o papel do professor, o processo de ensino-aprendizagem inserido nesse contexto, a trajetória profissional docente do autor da pesquisa, a Sequência Didática como conjunto sistematizado de ações que auxiliam no aprendizado, bem como a apresentação e aplicação de Álbum Reflexivo como proposta metodológica autoral, utilizado como instrumento didático-pedagógico elaborado com a finalidade de estimular a reflexão histórica dos discentes, por meio da articulação entre imagens, narrativas fílmicas e experiências locais, permitindo registrar percepções, interpretações e argumentos, culminando na aprendizagem histórica. Para este capítulo, foram utilizados Freire (2013, 2014), Cortella (2014), Gadotti (2005), Seffner (2016), entre outros.

Para a construção dos capítulos, foram necessárias ainda visitas a páginas virtuais, como as da Cinemateca e da Hemeroteca Nacional, e análise de alguns documentários, além das leituras constantes de documentos normativos referentes ao Ensino de História para os anos finais do ensino fundamental. A dissertação é encerrada com as considerações finais, nas quais se apresenta uma análise dos principais pontos e contribuições do trabalho.

2. ENSINO DE HISTÓRIA, HISTÓRIA LOCAL E CINEMA: UM ENTRANÇAMENTO POSSÍVEL

“Os vestígios do passado de todo e qualquer lugar, de pessoas e de coisas, de paisagens naturais ou construídas tornam-se objeto de estudo”
(Bittencourt, 2008, p.169)

Estar inserido no universo escolar atualmente não é tarefa fácil. Novos costumes, novos hábitos, velhas práticas e a sensação de que a escola, por si só, não basta aos alunos. Não negamos as demandas discentes, mas, para nós, professores, as preocupações com o “controle” da turma, a confecção de atividades diferenciadas para o público neurodivergente, os projetos internos e externos, bem como suas respectivas culminâncias, ultrapassam nossas incumbências legais, preconizadas no Art. 13, da LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996).

Diante dessa realidade, garantir a aprendizagem dos alunos torna-se um desafio e tema recorrente entre professores. No Componente Curricular História, frequentemente visto como enfadonho e desinteressante, com abordagens quase sempre voltadas para o passado, propiciar aprendizagem parece ser ainda mais desafiador. Por isso, optamos pelo uso do filme como fonte e suporte pedagógico no Ensino de História, além do emprego da História Local como estratégia metodológica, possibilitando um entrançamento que visa contribuir, da melhor forma possível, para a aprendizagem e o conhecimento histórico dos educandos.

Recorrendo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

[...] espera-se que o **conhecimento histórico** seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive (Brasil, 2017, p. 401).

É essa forma de pensar que todos os professores de História almejam despertar nos alunos, o que não difere do nosso pensamento ao idealizar esta dissertação, cujo tema foi a história da Cidade de Marcação-PB, com foco na década de 1980, tendo como objeto de estudo o filme, *A Árvore de Marcação* (1993), de Jussara Queiroz.

Este capítulo apresenta alguns apontamentos sobre os fundamentos do Ensino de História no Brasil e sua disciplinarização, discute o conceito de História Local e realiza um levantamento historiográfico sobre Cinema e sua inserção no Ensino de História.

2.1 Ensino de História e História Local: alguns apontamentos

Para introduzir as discussões sobre o Ensino de História e a História Local, faz-se necessário esclarecer que não se pretende abarcar a totalidade da temática, o que seria inviável diante da vasta produção acadêmica existente. Busca-se, assim, abordar os aspectos considerados essenciais para a fundamentação do presente estudo.

Iniciemos por algumas questões referentes ao Ensino de História no Brasil, embora convenha lembrar que é no cenário francês do século XIX que a História se consolida enquanto saber escolar. Segundo Toledo (2016, p. 329) “O trajeto de afirmação da história como saber escolar, no entanto, obedeceu às lutas políticas diretamente travadas em torno da formação do Estado nacional, no cenário francês, para a consolidação da Escola Pública, Laica, Universal e Gratuita”.

Esse Estado Nacional Francês ofertou um Ensino de História de viés fortemente positivista, unindo moral e civismo, onde “a História apresentava-se interligada à questão nacional, cabendo-lhe contribuir para a construção do conceito de nação ao revelar o passado dos Estados que se formavam” (Santos, 2015, p. 56).

No Brasil, esse ensino é herdeiro do modelo Francês. Ainda no século XIX, dois empreendimentos se destacam, no que diz respeito ao Ensino de História e à historiografia: o Imperial Colégio de Pedro II (1837) e o Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB, 1838). Conforme Toledo (2016), tornou-se consenso que o IHGB foi o principal centro divulgador de textos históricos, atuando no processo de fortalecimento do Estado Monárquico, enquanto o Colégio de Pedro II consolidou a História como disciplina escolar.

É consenso, e generalizadamente conhecido, que a historiografia do Império teve na constituição do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), em 1838, o principal embora não o único centro divulgador de textos históricos, atuando no processo de fortalecimento do Estado Monárquico. Fundado com a pretensão de tornar-se arquivo e guardião da história brasileira, estabeleceu diretrizes sobre o que deveria ou não ser historicizado. No mesmo sentido – de ser um ‘lugar de memória’ – foi criado o Imperial Colégio de Pedro II como modelo e padrão do ensino secundário, em 1837, no Rio de Janeiro. Nele a história se firma como disciplina escolar em 1838 (Toledo, 2016, p. 334).

A criação dessas instituições após a Independência do Brasil possibilitou o surgimento de narrativas que evidenciaram a construção do novo Estado, buscando fortalecer o caráter patriótico e nacionalista dos brasileiros, além de desempenhar importante papel na

disciplinarização da História Nacional. Na gênese da disciplina História, consolida-se uma ideia de Nação que vai se firmando mediante narrativas elitistas e, por vezes, europeizadas, traçando sua trajetória com foco no enaltecimento de grandes personagens, em fatos marcantes e na formação de uma identidade brasileira.

Ao longo dos séculos XIX e XX, o Ensino de História no Brasil ajustou-se aos interesses da elite do Estado Brasileiro, sempre a serviço de grupos dominantes, promovendo proeminências, apagamentos e silenciamentos. Destacamos, neste contexto, o Primeiro Governo de Vargas (1930-1945) e a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), períodos em que é perceptível o “braço do Estado” sobre o Ensino de História.

Durante a Era Vargas, o Ensino de História passou por duas reformas educacionais (anos 30 e 40). A primeira influenciou o fim da hegemonia do Colégio Pedro II sobre o ensino da disciplina, transferindo a responsabilidade para o ministro da educação, embora, como afirma Mathias (2011), ainda fosse forte a concepção do Estado Nacional e a busca por uma identidade do povo brasileiro. Na reforma de 1942, a disciplina História ganhou autonomia, desvinculando-se da História das Civilizações, e, por estarmos vivendo um recorte ditatorial, o uso da História passou a servir ao governo.

Em se tratando de um governo ditatorial de viés nacionalista, o ensino de história foi revestido com as cores da bandeira, objetivando a conjuração de uma consciência patriótica por meio da seleção de episódios significativos e de grandes nomes do passado (Mathias, 2011, p. 43).

O Ensino de História seguia sob os ecos da História Historicizante¹. Já no período da Ditadura Civil-Militar, continuou voltado ao enaltecimento de grandes homens e feitos. Esse momento merece destaque, pois a interferência sobre o Ensino de História tornou-se ainda mais evidente, e nas reformas de 1968 e 1971, “o ensino de história é efetivamente voltado para atender aos interesses do Estado ditatorial” (Mathias, 2011, p. 45), afirmação corroborada por Fonseca (2003), na obra *Didática e Prática de Ensino de História*.

Entre os impactos desse período, destaca-se a formação de cursos profissionais de curta duração, pensados sob uma ótica mercadológica, que deveriam “habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente — cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigisse poucos investimentos” (Fonseca, 2003, p. 19). Esses cursos formavam inúmeros professores polivalentes para ministrar aulas de várias disciplinas, inclusive História, sendo a qualidade da formação o que menos importava.

¹ Uma história que privilegia grandes fatos e os apresenta em sequência linear e progressiva.

Houve também um esvaziamento do Ensino de História com a introdução das disciplinas Organização Social Política do Brasil (OSPB) e a Educação Moral e Cívica (EMC), que representavam, não sem resistências, a influência do Estado Militar nas escolas. Por meio da sua legislação, o governo descaracterizava o Ensino de História e Geografia, introduzindo os Estudos Sociais para o antigo 1º Grau (atual Ensino Fundamental), unindo as duas disciplinas em um único componente.

Ao longo dos anos, constata-se forte interferência sobre o Ensino de História. Esse cenário começou a ser amenizado com o processo de redemocratização e, posteriormente, com as mudanças ocorridas na década de 1990, tais como o retorno de História e Geografia como disciplinas autônomas, a extinção da EMC, da OSPB e dos Estudos de Problemas Brasileiros (EPB) — esta última ofertada no Ensino Superior —, além da sanção da nova LDBEN (Lei nº 9.394/1996).

Nos anos finais do século XX, o Ensino de História no Brasil foi influenciado pelo marxismo e, a partir da década de 1990, pela terceira geração dos Annales — movimento historiográfico francês surgido no final da década de 1920 —, quando novos temas e fontes foram incorporados ao ensino, possibilitando novas abordagens e interpretações históricas.

Com a inserção dessas novas problemáticas, “o ensino de história angariou a tarefa de capacitar o aluno a questionar sua própria historicidade e refletir sobre a natureza histórica do mundo, noutros termos, torná-lo crítico” (Mathias, 2011, p. 47). Essas mudanças permitiram o trabalho pela via da pluralidade cultural, rompendo com perspectivas hegemônicas e fomentando novos contornos ao Ensino de História.

Esse processo também tornou possível, hoje, desenvolver esta pesquisa sobre um movimento protagonizado por crianças e adolescentes em uma específica localidade do nordeste brasileiro.

É sob a luz desses novos contornos que alinhamos nosso trabalho à corrente historiográfica inglesa da década de 1960, cuja vertente conceitual aponta para uma narrativa de uma História Vista de Baixo, como contraponto à história elitista. Essa vertente possibilita trabalhar personagens e categorias antes subalternizadas pela historiografia oficial, validando nosso trabalho com a História Local, que também enfatiza sujeitos históricos e acontecimentos populares, cotidianos e com uma certa “aproximação” do pesquisador, professor ou estudante.

Diante disso, a questão que se coloca é: como ensinar e garantir uma aprendizagem histórica — ainda que mínima — aos nossos alunos? Uma aprendizagem atenta, capaz de reconhecer interferências, mas que assegure uma formação cidadã crítica, fundamentada na

alteridade e no respeito às diferenças, em que o aluno se perceba como sujeito histórico.

Um dos caminhos que vislumbramos, ancorados na *Pedagogia da Autonomia* (2014), de Paulo Freire, onde é defendido que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção, é que proporcionamos meios que estimulam a autonomia e a consciência crítica dos alunos, fazendo-os enxergar-se inseridos nesse mundo e transformadores dele. Para isso, podem ser usadas estratégias que envolvam os alunos, trazendo-os para o centro do processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, recorreremos à História Local neste trabalho.

Logo, torna-se necessário uma discussão em torno dessa abordagem, aqui utilizada como estratégia de ensino. É importante destacar que utilizaremos o local não apenas de forma isolada, mas em suas conexões e especificidades, pois o entendemos como inserido em uma teia de acontecimentos maiores. Concordamos com Barros (2022), que vê o local como o “centro da análise”, um lugar “que adquiriu visibilidade para alguém, porque investido de certos significados” (Barros, 2022, p. 25).

Para a melhor compreensão, sobre História Local é necessário discutir seu conceito, possibilidades e desafios no campo historiográfico e de ensino.

No campo historiográfico, segundo Sukow (2023), as primeiras conceituações e debates têm suas raízes na Geografia, especificamente na escola geográfica de Vidal de La Blache (1845-1918), que influenciou historiadores a partir das discussões sobre espaço. Dessa relação geo-histórica surgiu uma nova abordagem historiográfica que se concentrou no microespaço, em contraste ao estudo do macroespaço. “Do macro-espaço que abriga civilizações, a historiografia moderna apresentava agora a possibilidade de examinar os micro-espacos [sic] que abrigavam populações localizadas, fragmentos de uma comunidade nacional mais ampla” (Barros, 2005, p. 107-108).

Ainda conforme Barros, essa nova tendência ganhou força por volta de 1950 e ficou conhecida na França como História Local. Então, historiograficamente, nasce graças à ligação entre a História e a Geografia, centrada na questão espacial. Posteriormente, se afasta da Geografia e se concentra nas pessoas comuns e simples, destacando-se a História Social e a História Vista de Baixo, que passaram a privilegiar “novos” sujeitos históricos.

A História Local favoreceu o estudo de espaços como vilas, feiras, bairros, cidades, e de pessoas comuns, em contraponto à História Tradicional, que privilegiou grandes nomes e importantes fatos. O trabalho com História Local vem se ampliando, suscitando desafios e possibilidades. Entre os desafios, destaca-se o cuidado em não elitizar a História, nem tampouco evidenciar bairrismos. Além do mais, deve-se evitar minimizá-la, imaginando-a desimportante.

Pelo contrário, a História Local deve representar uma ruptura com a historiografia tradicional, oferecendo uma perspectiva inovadora e mais inclusiva, evitando a cilada assinalada por Melo (2015, p. 31), quando :

Uma considerável parcela da historiografia local apresenta-se em formato ainda tradicional, pois assume e desenvolve um tratamento personalista, memorialístico e sem interações espaciais, em geral, na forma de relatos cronológicos dos fatos com pouca ou nenhuma articulação entre si.

Apesar do texto de Melo ter sido escrito há pelo menos uma década, superar o desafio de não reproduzir uma história personalista, que privilegie elites locais ou apenas relatos de fatos desarticulados, deve ser uma constante para que o trabalho com a História Local culmine em um novo conhecimento, que “[...] refere-se ao conhecimento histórico, sob a perspectiva local, e pode significar: o local como **objeto** do conhecimento e/ou o local como **referência** para o conhecimento” (Neves, 1997, p. 15, *grifos da autora*).

Além disso, Cavalcanti (2018) aponta mais alguns desafios relacionados à História Local, são eles:

- A concepção da História Local como uma "história do entorno", limitada apenas ao estudo do ambiente próximo;
- A ideia de que a História Local é um conjunto coeso e diminuto de relações que pode ser estudado em sua "totalidade";
- A determinação da História Local pelo espaço geográfico, ignorando outras influências e contextos;
- A visão da História Local como uma extensão ou desdobramento da História "não local" (nacional), subordinando-a a uma perspectiva mais ampla.

Os desafios elencados pelo autor relacionam a História Local a uma questão meramente espacial, restringindo-a ao estudo do entorno, da proximidade entre pesquisador e objeto, e à compreensão de uma história supostamente linear e completa. Outrossim, constitui desafio ver a História Local como um desdobramento de algo maior, como uma peça que se encaixa perfeitamente em um quebra-cabeça.

Portanto, trabalhar com a História Local e compreender esse local exige evitar certos percalços. O mesmo autor nos oferece uma saída, afirmando que todo acontecimento tem

origem em um local, mas transcende o reducionismo geográfico ao considerar a dimensão política do acontecimento.

Não existe, portanto, experiência/acontecimento fora de um espaço, fora de um lugar, fora de um local. Talvez o fato de que a expressão “história local” contenha uma palavra que é sinônimo de espaço (“local”) direcione certa concepção que atribui àquele conceito uma dada interpretação que o institui de maneira que a chamada história local seja tutelada ou condicionada pela dimensão espacial. Entretanto, o que institui que um acontecimento seja considerado local não é a dimensão do espaço, nem a dimensão do tamanho, pois quem institui a dimensão, a legitimidade, o reconhecimento e a representação é a dimensão política do acontecimento (Cavalcanti, 2018, p. 282).

Para ilustrar o excerto acima, podemos citar o Grupo Crianças Unidas de Marcação (que será estudado adiante) como um grupo, composto majoritariamente por crianças, surgido e atuante em um pequeno distrito na Paraíba, mas que, devido a sua dimensão política, motivou uma produção literária e cinematográfica, rompendo a barreira do local, geograficamente falando. Nesse caso, a dimensão política do acontecimento conferiu-lhe legitimidade, importância e projeção.

Ainda no campo historiográfico, há uma convergência significativa quanto à principal possibilidade da História Local: romper com o padrão hegemônico da História Nacional, destacando particularidades e especificidades locais.

Já no campo do Ensino de História, a História Local surge vinculada ao estudo do meio, ou seja, do entorno mais próximo. “Até finais do século XX, a defesa do estudo do meio foi forte, sobretudo na França, quando chegou a compor uma parte importante dos chamados Estudos Sociais” (Sukow, 2023, p. 31). No Brasil, envereda-se pelo mesmo caminho e, na década de 1930, durante a efervescência do movimento escolanovista (Escola Nova ou Escola Ativa), emergiram discussões sobre Estudos Sociais e o estudo do meio.

Nos Estudos Sociais, que chegam ao Brasil em 1934, mas só se consolidam enquanto componente curricular após a Reforma Curricular de 1971, a História Local aparece, portanto, como ponto de partida para a aprendizagem histórica e como uma parte integrada das metodologias de ‘estudo do meio’ (Sukow, 2023, p. 32).

É perceptível, nesse contexto, a ligação direta entre a História Local e os Estudos Sociais, sempre relacionada ao estudo do meio, do entorno e das proximidades. Ao longo dos anos, essa abordagem foi ganhando fôlego no ensino, embora também apresente desafios. Salles (2022) aponta alguns problemas e limites da História Local, dentre os quais destacamos: a tendência de restringir o ensino da História Local a uma mera comemoração ou festejo; a dificuldade em encontrar materiais didáticos adequados; e a ausência de formações continuadas

que evidenciem a importância do tema para o conhecimento histórico. Além disso, a abordagem de algumas obras sobre História Local e o “despreparo técnico” de alguns de seus autores podem configurar outro desafio.

De modo geral, as obras sobre história local reportam-se à história de pequenas localidades, escritas por pessoas de diferentes segmentos sociais, não necessariamente historiadores. Esse fato tem provocado várias críticas e até certo descaso pelo conteúdo da história local (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 111).

Quanto ao seu uso no ensino, podemos utilizá-la como estratégia pedagógica, pois:

Trata-se de uma forma de abordar a aprendizagem, a construção e a compreensão do conhecimento histórico com proposições que podem ser articuladas com os interesses do aluno, suas aproximações cognitivas, suas experiências culturais e com a possibilidade de desenvolver atividades diretamente vinculadas à vida cotidiana (Schmidt; Cainelli, 2004, p. 113).

A História Local permite que o conhecimento histórico seja construído a partir de acontecimentos próximos ao aluno, do cotidiano e das suas experiências. Seu estudo também possibilita a problematização da narrativa histórica sob a ótica da heterogeneidade e das particularidades, como afirmam Assis e Pinto (2019).

Nesse sentido, buscamos trazer essa heterogeneidade e particularidade para o centro da discussão, ao abordar a ação de um grupo de crianças e adolescentes, formado por personagens historicamente subalternizados na historiografia oficial, com foco específico em Marcação. Essa abordagem permite que a particularidade do local se conecte com a produção literária e cinematográfica, demonstrando a reverberação da História Local em contextos maiores.

A discussão sobre História Local precisa ser incorporada nas aulas de História, embora seja sabido que há uma cronologia e prioridades de conteúdos estabelecidas nos livros didáticos, principal recurso utilizado para difundir o conhecimento histórico entre os alunos. Essa estrutura é seguida em todos os anos escolares.

Inicialmente, a História Local de um município não é abordada nesses conteúdos. No entanto, é fundamental que o professor, exercendo sua autonomia com responsabilidade, utilize-a como estratégia para promover novos conhecimentos e aprendizagens significativas.

Ao trabalhar com História Local, o professor precisa reconhecer a importância de apresentar e problematizar o panorama histórico local, articulando-o a um contexto mais amplo, permitindo que os alunos desenvolvam uma compreensão mais crítica e profunda da História.

Essa abordagem tem seu uso respaldado pelos PCN, nos quais, em dois dos objetivos gerais de História para o ensino fundamental, infere-se a relevância dos conhecimentos vinculados à realidade local, ao indicar que os alunos devem ser capazes de:

- identificar relações sociais no seu próprio grupo de convívio, na **localidade**, na região e no país, e outras manifestações estabelecidas em outros tempos e espaços;
- questionar sua **realidade**, identificando problemas e possíveis soluções, conhecendo formas político-institucionais e organizações da sociedade civil que possibilitem modos de atuação (Brasil, 1998, p. 43, *grifos nosso*).

A BNCC, no que tange às competências específicas a serem alcançadas pelos alunos de História no ensino fundamental, já na primeira, afirma ser necessário gerar neles a capacidade de:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em **diferentes espaços** para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo (Brasil, 2017, p. 402, *grifo nosso*).

Esses diferentes espaços também dizem respeito ao local. Por sua vez, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba para Educação Infantil e Ensino Fundamental, no que se refere à História Local, apresenta poucas orientações, e estas, mais direcionadas aos anos iniciais do ensino fundamental, com objetivos de aprendizagem como: interagir com o local, refletir sobre datas festivas, conhecer o local em que vive. Para os anos finais, não há orientação explícita sobre a temática. Utilizamos a Proposta Curricular do Estado, pois, na ausência de uma própria, é a adotada por Marcação.

Para a inserção da História Local em sala de aula, cabe ao professor a percepção quanto ao melhor momento. No nosso caso, a utilizamos durante as comemorações da emancipação política da cidade, no mês de maio. Outra opção seria trabalhar durante a unidade temática destinada ao 9º ano — Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946 —, tendo como objetos de conhecimento os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira (BNCC). Dessa forma, o estudo do local é vinculado ao conteúdo prescrito, possibilitando discussões e aprendizagem histórica.

Portanto, nossa abordagem é relevante, pertinente e amparada pelos norteadores do Ensino de História, pois privilegia o uso da História Local, por meio do Ensino de História, utilizando o filme *A Árvore de Marcação* (1993), baseado em um acontecimento ocorrido na cidade de Marcação-PB, nos anos 1980. Este recurso torna-se importante para promover discussões e novos conhecimentos relacionados à história da cidade.

2.2 Cinema: trajetória inicial e sua introdução no Brasil

Para adentrarmos na discussão referente ao filme em questão, é importante compreendermos a trajetória inicial do Cinema e sua inserção no Brasil. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico, incluindo referências de pesquisadores sobre o tema e a análise de fontes, entre elas dissertações encontradas no repositório do PROFHISTÓRIA NACIONAL, como: *Super-heróis e Ensino de História, um guia visual: sugestões didáticas para o uso de filmes da Marvel e DC na sala de aula*, de Arthur Gibson Pereira Pinto (2018); *A Leste de Bucareste: cinema, história e memória na sala de aula*, de Luciana Fernandes Dias (2018); *Um olhar para o Ensino de História da África através do cinema: práticas do Ensino Fundamental – anos iniciais*, de Raquel Cristina Coelho (2020); *Cinema e aprendizagem histórica: potencialidades do filme “O tronco” (1999) no Ensino de História Regional*, de Wanderson Cláudio da Silva (2024), entre outras que contribuíram com informações, conceitos e ideias para a consolidação dessa pesquisa.

Constata-se que o Cinema se firmou como importante marco cultural do fim do século XIX, sendo sua criação atribuída aos irmãos franceses Lumière (Louis e Auguste), que patentearam um “novo invento, batizado de Cinématographe (em português, Cinematógrafo), uma caixa de madeira equipada com uma lente em sua parte dianteira e uma pequena manivela do lado direito... Tal inovação ... permitiu a exibição coletiva dos filmes com grande facilidade e melhor qualidade [...]” (Sabadin, 2018, p. 19).

É importante ressaltar que essa criação foi fruto do surgimento e aperfeiçoamento de diversos equipamentos que foram possibilitando dar movimentos às imagens, como o fenacistoscópio, zoetrope, kintoscope, resultando posteriormente no cinematógrafo.

O Cinema, que passa a dar movimento às imagens, fazendo surgir filmes inicialmente silenciosos e atrelados ao cotidiano, vai ganhando espaço, tornando-se sonoro, diversificando temáticas, sendo incorporado como Sétima Arte (ao lado da arquitetura, música, pintura, escultura, poesia e dança). Foi apropriado por regimes e governos para propagação ou perseguição de ideologias, tornando-se, segundo Ferro (1992), “agente da história”. O chamado cinema de atrações² cede lugar ao chamado “primeiro cinema”, no qual os filmes históricos começaram a ser produzidos, com destaque para os franceses, norte-americanos e russos.

² Filmes produzidos na chamada primeira década da história fílmica, mais preocupados em maravilhar do que narrar uma história. FERREIRA, Rodrigo de Almeida. *Luz, câmera e História: práticas de ensino com o cinema*. 1^a ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

As filmagens foram ganhando novos espaços e, no Brasil, segundo Ferreira (2018), a primeira filmagem é atribuída a Afonso Segreto, em 19 de julho de 1898, que, a bordo de um navio, teria filmado os fortes da Baía de Guanabara.

Mundo afora, o Cinema vai se consolidando. Segundo Napolitano (2023), os EUA em 1910 despontavam como grande polo cinematográfico, tendo seu apogeu no pós-guerra. A Alemanha, mesmo em crise após a Primeira Guerra, “viu nascer uma vigorosa indústria cinematográfica e uma das mais importantes escolas cinematográficas, o expressionismo” (Napolitano, 2023, p. 71). O autor também destaca o papel do cinema clássico soviético. No Brasil, sob a influência hollywoodiana a partir da década de 1930, companhias cinematográficas foram criadas, como a Cinédia, Atlântida e Vera Cruz, produzindo dramas e comédias musicais.

Durante o primeiro Governo de Vargas, foi criado o INCE - Instituto Nacional de Cinema Educativo, que, por meio da Lei n.º 378/37, reorganizou o Ministério da Educação e Saúde Pública. Composta por 144 artigos, o de n.º 40 dessa lei criou o INCE, destinado a promover e orientar a utilização da cineamatografia, especialmente como processo auxiliar do ensino e como meio de educação popular em geral. Temos então o Cinema visto pelo viés educativo, como auxílio ao ensino, sendo o INCE responsável pela produção e distribuição de filmes às escolas, embora não sejamos incautos, a ideologia do Estado Autoritário Varguista estivesse presente.

A trajetória do Cinema no Brasil ganha novo capítulo nas décadas de 1950 e 1960, com a consolidação e expansão do cineclubismo, entendido como “um movimento sistemático de exibição e discussão de filmes” (Butruce, 2003, p. 117). Reforçando a atuação desse movimento e sua influência, Ferreira (2018, p. 30-31) afirma:

No Brasil, os cineclubes foram fundamentais para a divulgação de filmes, especialmente os da *Nouvelle Vague* e do neorrealismo italiano, o que contribuiu para a formação de seus frequentadores, muitos dos quais passariam a se dedicar ao cinema. A influência estrangeira, somada ao polarizado contexto político e cultural vivenciado no final dos anos 1950, quando projetos de país eram debatidos, impactou a produção cinematográfica nacional. As contradições sociais e econômicas, perceptíveis tanto no mundo rural quanto nos crescentes centros urbanos, tornavam-se objeto de atenção dos novos cineastas.

Esse contexto fomentou o nascimento do chamado Cinema Novo, movimento cinematográfico da década de 1960 que, segundo Mariana Gesteira da Silva (2005, p. 75):

[...] a figura do intelectual militante passou a atuar no cenário cinematográfico contrapondo-se ao profissional de cinema. O que fez com que esse movimento fosse além da questão da feitura e exibição de filmes, e englobasse um projeto político, em que se recusou o cinema industrial, considerado terreno do colonizador, espaço de censura ideológica e estética.

Nesse movimento, destacaram-se nomes como: Glauber Rocha, Claude Bernadet e João Batista de Andrade. No decorrer da Ditadura Civil-Militar no Brasil, o Cinema continuou recebendo atenção do Estado. Em 1966 foi criado o INC (Instituto Nacional de Cinema) e, em 1969, a EMBRAFILME (Empresa Brasileira de Filmes), cujo objetivo era “desenvolver o mercado interno, divulgar e distribuir o cinema nacional no país e no exterior” (Ferreira, 2018, p. 39).

A EMBRAFILME funcionou até 1992, quando foi extinta no governo de Fernando Collor de Melo, prejudicando as produções nacionais, inclusive a produção do filme *A Árvore de Marcação*. O cinema brasileiro foi retomado poucos anos depois, quando recebeu o nome de Cinema da Retomada e posteriormente, pós-retomada, já nos anos 2000, prosseguindo assim nossa produção cinematográfica.

Em 2001, foi criada por meio da MP nº. 2228-1, de 6 de setembro, a ANCINE – Agência Nacional de Cinema, uma autarquia especial de fomento, regulação e fiscalização da indústria cinematográfica e videofonográfica, dotada de autonomia administrativa e financeira. Seu principal objetivo, segundo o Art. 6º, é “promover a cultura nacional e a língua portuguesa, mediante o desenvolvimento da indústria cinematográfica e videofonográfica nacional em sua área de atuação” (Brasil, 2001).

A Agência, como bem assinala Barbosa (2012), não surge isoladamente, mas é fruto de uma trajetória de tentativas de manutenção da atividade fílmica no país. Ao longo desse período, sofreu alterações, como vinculação a outro ministério e o incremento do seu corpo técnico. Atualmente, constitui-se como importante pilar da indústria cinematográfica brasileira.

2.3 O Cinema como estímulo à aprendizagem histórica

Nos últimos anos, o Brasil tem lançado diversas produções cinematográficas e conquistado vários campeões de bilheteria. Em 2025, o país ganhou o Oscar na categoria Melhor Filme Internacional com o longa *Ainda estou aqui* (2024), de Walter Salles, que já ultrapassou a marca de cinco milhões de espectadores.

O contato com o mundo cinematográfico tem nos possibilitado viver experiências constantes com o Cinema, que se tornou um importante elemento da indústria cultural,

influenciando diversos segmentos sociais e estando presente em muitos ambientes, inclusive na escola. Sejam curtas, médias ou longas-metragens, de variados gêneros, os filmes vêm sendo exibidos e discutidos em sala de aula, em diferentes componentes curriculares. No Ensino de História, essa metodologia tem se tornado cada vez mais constante.

O uso de filmes na Educação e, conseqüentemente, no Ensino de História, pode ser identificada desde os primeiros anos do século XX, quando governos passaram a utilizá-los para fins educativos e políticos, como afirma Ferro (1992) ao se referir à realidade soviética pós 1917. Situação semelhante ocorreu no Brasil, com a criação do INCE, na década de 1930.

Atualmente, a vinculação do Cinema ao ensino é uma realidade, contando com o incentivo da legislação educacional para seu uso nas escolas. Nas aulas de História, é prática frequente o uso de filmes, que possibilitam um aprendizado diferenciado, fugindo do tradicional. Seu uso é estimulado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), quando orienta o trabalho com documentos históricos, destacando o possível uso de filmes e seus cuidados:

Um filme abordando temas históricos ou de ficção pode ser trabalhado como documento, se o professor tiver a consciência de que as informações extraídas estão mais diretamente ligadas à época em que a película foi produzida do que à época que retrata. É preciso antes de tudo ter em mente que a fita está impregnada de valores, compreensões, visões de mundo, tentativas de explicação, de reconstituição, de recriação, de criação livre e artística, de inserção de cenários históricos construídos intencionalmente ou não por seus autores, diretores, produtores, pesquisadores, cenógrafos etc (Brasil, 1998, p. 88).

Ou seja, o filme é, predominantemente, uma representação e, assim, deve ser trabalhado. Percepção que deve ser estimulada nos alunos, para que eles enxerguem o não visível em um filme. “Todo esforço do professor pode ser no sentido de mostrar que, à maneira do conhecimento histórico, o filme também é produzido, irradiando sentidos e verdades plurais” (Brasil, 1998, p. 89).

O trabalho com filmes auxilia o processo de aprendizagem e tem se consolidado como um recurso relevante para o componente curricular História, cabendo ao professor fomentar situações didáticas que envolvam o uso desse tipo de documento.

- É tarefa do professor criar situações de ensino para os alunos estabelecerem relações entre o presente e o passado, o particular e o geral, as ações individuais e coletivas, os interesses específicos de grupos e as articulações sociais.
- Podem ser privilegiadas as seguintes situações didáticas: desenvolver atividades com diferentes fontes de informação (livros, jornais, revistas, **filmes**, fotografias, objetos, etc.) e confrontar dados e abordagens; trabalhar com documentos variados como sítios

arqueológicos, edificações, plantas urbanas, mapas, instrumentos de trabalho, objetos cerimoniais e rituais, adornos, meios de comunicação, vestimentas, textos, imagens e **filmes**; ensinar procedimentos de pesquisa, consulta em fontes bibliográficas, organização das informações coletadas, como obter informações de documentos, como proceder em visitas e estudos do meio e como organizar resumos; (Basil, 1998, p.77, *grifos nosso*).

A BNCC também estimula o uso do cinema:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, **iconográficos**, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram (Brasil, 2017, p. 398, *grifo nosso*).

O trabalho com o Cinema Nacional em sala de aula conta atualmente com mais um reforço, a Lei 13.006/14 que:

Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica.

§ 8º A exibição de filmes de produção nacional constituirá componente curricular complementar integrado à proposta pedagógica da escola, sendo a sua exibição obrigatória por, no mínimo, 2 (duas) horas mensais (NR) (Brasil, 2014).

Este dispositivo legal valida o trabalho com a linguagem cinematográfica em sala de aula, como meio de memória e representações do passado, possibilitando aos alunos o contato com mais uma fonte para discussões sobre o conhecimento histórico, além de divulgar a diversidade de produções nacionais ao longo do tempo.

Sabemos que a utilização de filmes em sala de aula é um recurso importante para estimular a aprendizagem, porém requer preparação e conhecimento para que não se torne algo sem propósito, apenas uma distração para animar aulas monótonas. Para o êxito da metodologia, é necessário conhecer o filme a ser trabalhado, sua classificação etária, as problemáticas abordadas, os recursos necessários e disponíveis na escola para sua exibição, bem como, se possível, o histórico filmico dos alunos.

Motivados pela vontade de trabalhar com filmes e inspirados nos norteadores acima, partindo da realidade da escola, com alunos, na sua maioria indígenas, embora não inseridos em escola indígena, mas como os demais, assíduos espectadores de filmes de variados gêneros e carentes de conhecimentos referentes à sua própria história, é que propomos, com nossa pesquisa, desenvolver uma sequência didática cuidadosa e inédita para contribuir, a partir das aulas de História, com discussões e reflexões sobre a História recente da cidade de Marcação

(década de 1980), principalmente por meio da análise do filme *A Árvore de Marcação*.

A Sequência Didática (SD) culminou com a aplicação de uma proposta metodológica de Álbum Reflexivo, inspirado em álbuns de figurinhas, em que os alunos tiveram que associar as figuras propostas das cenas do filme ao número correspondente no álbum e responderem questões reflexivas sobre o enredo filmico e a história da cidade, sendo possível, a partir daí, analisar a aprendizagem histórica advinda do trabalho com o filme. Tanto a SD quanto o álbum serão detalhados no quarto capítulo.

Para entendermos melhor a conjuntura do filme em questão, no próximo capítulo contextualizaremos a cidade de Marcação e o evento que possibilitou a publicação de um livro e, posteriormente, uma produção filmica.

3. MARCAÇÃO: LOCALIZAÇÃO, CONTEXTO HISTÓRICO E INSPIRAÇÃO

“[...] o local é nosso espaço de atuação. É onde fazemos história”
(Neves, 1997, p. 25)

Ao propor a produção do conhecimento histórico sobre Marcação, é fundamental fazer algumas considerações. Marcação é um município localizado no Nordeste brasileiro, especificamente no estado da Paraíba, na mesorregião da Mata Paraibana, compondo a microrregião do Litoral Norte do estado. Limita-se com o Oceano Atlântico e os municípios de Rio Tinto e Baía da Traição.

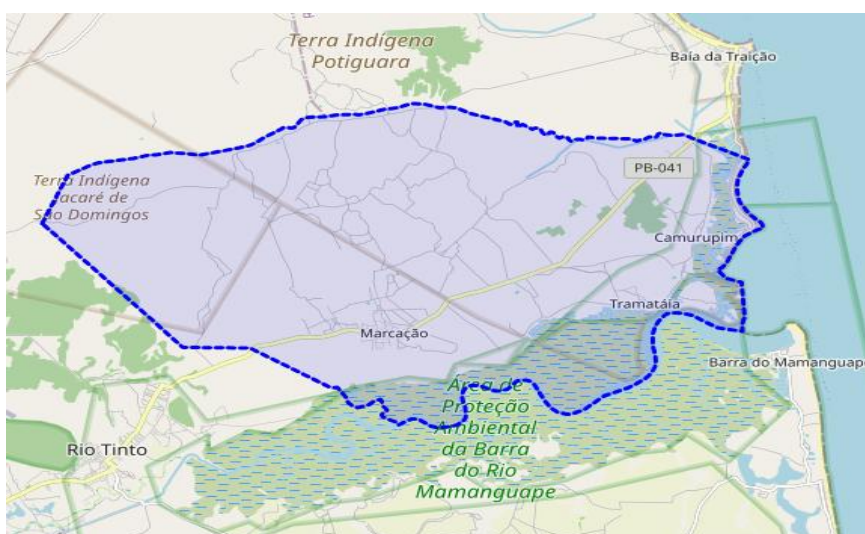


Figura 1 - Mapa da cidade de Marcação e seus limites geográficos - PB

Fonte: <https://visualizador.inde.gov.br/#> Acesso em: 12 de setembro de 2025.

A origem de Marcação está diretamente ligada aos Potiguara, povo indígena que habitava o litoral do Nordeste brasileiro já no século XVI, conforme menciona Moonen (1989). Os Potiguara fazem parte do tronco Tupi-Guarani e apresentam variações nos documentos históricos quanto à grafia do nome e divergências quanto ao seu significado.³

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, sua população era de 8.999 habitantes, com uma densidade demográfica de 73,36 habitantes por

³ “Variantes do nome, nos documentos históricos, são: Potygoar, Potyuara, Pitiguara, Pitagoar, Petigoar, entre outras. Não há acordo sobre o significado do nome, que geralmente é traduzido como ‘pescadores de camarão’ ou ‘comedores de camarão’” MOONEN, Frans. *A agonia dos índios Potiguara de Baía da Traição – PB*. Brasília: 1989, p.7.

quilômetro quadrado, distribuídos em uma área de 122,665 km². O Censo de 2022⁴ confirma a presença indígena, ao revelar que 7.926 habitantes de Marcação se declararam indígenas, o que representa cerca de 88,08% da população total. Isso torna Marcação, afora as cidades localizadas na região Norte, a cidade com o maior percentual de indígenas do Brasil⁵.

O nome "Marcação" deriva provavelmente de "Demarcação". Segundo a tradição oral, em 1859, quando D. Pedro II visitou algumas províncias da região, chegou a Mamanguape, onde teria recebido uma comitiva de indígenas Potiguara. Nessa ocasião, foi ratificada a doação de terras aos Potiguara, que haviam sido outorgadas anteriormente pelo rei de Portugal. Um estudo realizado por Amanda Christinne Nascimento Marques (2009) e apresentado em formato de dissertação, afirma que:

Em 1859, de acordo com a tradição oral do grupo, o imperador D. Pedro II fez a doação de duas sesmarias aos índios Potiguara: A de São Miguel e de Nossa Senhora dos Prazeres de Monte-Mór, sendo que a documentação dessa doação nunca foi encontrada, e segundo lideranças, esse documento foi extraviado. Os limites dessa demarcação eram de aproximadamente 34.320 ha, compreendendo o perímetro do rio Camaratuba ao norte, o rio Mamanguape ao sul, o Oceano Atlântico a oeste e a BR 101 a leste (Marques, 2009, p. 98-99).

Daí o nome “Demarcação”, referente a divisão dessas terras indígenas, e, posteriormente, Marcação. Para ilustrar o excerto, a autora apresenta fotografias de marcos de pedra da área doada.



Figura 2 - Marcos de pedra da área doada por D. Pedro II

Fonte: Acervo – ISA - Acesso em 12 de setembro de 2025.

Sua história está intimamente ligada aos municípios adjacentes de Baía da Traição, Mamanguape e Rio Tinto. Até 1994, Marcação foi distrito⁶ de Rio Tinto, tendo se emancipado nesse ano.

No entanto, há uma lacuna significativa na documentação e sistematização da história

⁴ <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>

⁵ <https://jornaldaparaiba.com.br/comunidade/marcacao-baia-da-traicao-indigenas-censo-2022>

⁶ O distrito de Marcação foi criado pela Lei Estadual n.º 3.307, de 30 de abril de 1965.

de Marcação, o que dificulta um conhecimento mais aprofundado sobre essa localidade. Durante a realização da pesquisa, encontramos algumas referências sobre sua história. Entre elas, destaca-se o livro *Mamanguape: apogeu, declínio e ressurgimento* (2009), de Marcos Cavalcante de Albuquerque, que trata da História de Mamanguape e menciona discretamente Marcação no tocante ao território. Tivemos também contato com o livro *Os Potiguara pelos Potiguara* (2005), uma coletânea de textos produzidos por professores e alunos Potiguara, que contam um pouco da história de algumas de suas lendas e aldeias (Marcação é formada por quinze aldeias).

A dissertação de Amanda Christinne, referenciada acima, também nos auxiliou, assim como os documentários: *A luta dos índios Potiguara – A resistência da Aldeia de Jacaré de São Domingos* (1984), e *A retomada Territorial Potiguara (Potiguara Marcação Cerrada - 2004)*, que abordam a luta indígena dos Potiguara pela questão territorial nas aldeias de Jacaré de São Domingos e Três Rios. Além desses, os livros *Crianças em Ação* (1982), *Os Potiguara: o que não te contaram sobre nós* (2024) e o próprio filme *A Árvore de Marcação*, possibilitaram o conhecimento de um recorte recente da história de Marcação.

3.1 O livro, *Crianças em Ação* e a compreensão de um recorte de Marcação: o início dos anos 1980

O objetivo deste subcapítulo é contextualizar Marcação e analisar a cidade a partir do grupo de crianças denominado “Crianças Unidas de Marcação”, que se tornou fonte de inspiração para uma obra literária e, posteriormente, para um filme. Para tanto, faz-se necessário, inicialmente, analisar o livro que deu origem ao filme dirigido pela cineasta potiguar Jussara Queiroz.

O livro *Crianças em Ação* foi escrito pelo Pe. Reginaldo Veloso, alagoano, e publicado pela Editora Vozes em 1982. Considerado uma obra importante para o estudo da história de Marcação, apresenta elementos da cidade do início dos anos 1980, e, como qualquer fonte histórica, requer certos cuidados, especialmente quanto à fidedignidade de algumas informações.

A obra é uma brochura composta por 13 capítulos, escritos em uma linguagem rica em descrições, influenciada pela oralidade, com dimensões de 16 cm de largura por 23 cm de altura, sem elementos imagéticos e com algumas reflexões religiosas. O objetivo principal é compreender a formação e atuação do Grupo Crianças Unidas de Marcação e os desdobramentos de suas ações. No entanto, o primeiro capítulo, objeto de análise deste

subcapítulo, apresenta uma Marcação do início da década de 1980, repleta de peculiaridades que contribuíram para o surgimento desse grupo.

Na apresentação do livro, uma afirmação feita por Jório Roberto de Castro Cruz e Claudete Carneiro de Araújo, do Secretariado Nacional do Movimento Amigos das Crianças, chamou nossa atenção:

Aqui está mais um pedaço de história que o povo registra com seu sofrimento e vida, desta vez, um pedaço de história, onde os personagens vivos e reais são **as crianças**. Mergulhadas no submundo da pobreza, consequência de uma estrutura social injusta e desumana.

Crianças de rostos marcados pela exploração do trabalho, pela necessidade de sobreviver frente aos padrões sociais impostos, pela responsabilidade de serem adultos no meio do povo e no seu grupo familiar.

Crianças gente, simples *[sic]*, corajosa, crente e solidária. Que ensaiam no seu pequeno povoado, o modelo de um mundo novo, onde a socialização e a amizade é real, pela igualdade de situação sócio-econômica que vive seu povo. Exigindo até mesmo das autoridades o cumprimento de seu serviço e de sua obrigação civil.

Enfim, crianças que constroem com garras e dificuldades uma nova vida, não só para si, mas para todas as crianças e para todo povo

(Veloso, 1982, p. 9, *grifos nosso*).

No trecho citado, percebe-se que os sujeitos históricos da obra são as crianças unidas de Marcação. O autor, de forma intencional, apresenta alguns desses protagonistas⁷ na introdução do livro, sob o título significativo: "As Crianças Unidas de Marcação".

No primeiro capítulo, intitulado "A Vila e Sua Gente", o autor faz uma breve descrição de Marcação.

É um lugar bonito, situado entre o que resta de antigos sítios e o canavial, que avança sempre mais.

Fica à sombra de enormes e velhas jaqueiras, mangueiras, cajueiros, coqueiros e pés de fruta-pão.

A terra é arenosa.

O clima, úmido e quente, refrescado pela brisa marítima e pela sombra das árvores.

O inverno, muito chuvoso, de abril por diante

(Veloso, 1982, p. 13).

O autor estima que a população de Marcação na época era de mais de 3.000 habitantes, distribuídos em aproximadamente 500 famílias. Destaca a importância da Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT)⁸ como fonte de emprego para os habitantes da localidade e denuncia:

⁷ Esses protagonistas serão apresentados em subcapítulo adiante.

⁸ As dissertações de mestrado: *Tecendo fios, fazendo história: a atuação operária na cidade-fábrica Rio Tinto (Paraíba, 1959 - 1964)*, de Eltern Campina Vale, 2008 e a *Rio Tinto, impacto do declínio econômico na organização espacial*, de Anna Aline Roque Santana Dantas, 2009, trazem relevantes informações sobre a história e atuação da Companhia de Tecido Rio Tinto na região.

A maior parte das terras
 onde o povo trabalha
 está nas mãos da COMPANHIA DE TECIDOS RIO TINTO,
 a dona das famosas <<Casas Pernambucanas>>.
 É uma antiga indústria de tecelagem,
 pertence a ricos imigrantes alemães,
 que aqui se instalaram e prosperaram
 desde o início desse século.
 A fábrica deu origem à cidade.
 --A companhia, no começo, comprou um pedaço
 de terra e agarrou o resto. Mais de 90% das
 terras que ela tem foi tomado, diz um
 antigo morador de Rio Tinto.
 Apossando-se das terras,
 a Companhia, aos poucos, se fez dona de tudo:
 Levantou a fábrica, construiu as casas para os operários,
 a igreja, a casa paroquial, a escola, o posto médico,
 o recreio, a cadeia, o sindicato e a prefeitura.
 Tudo foi feito por ela.
 Tudo a ela pertence de alguma maneira.
 Ela controla todos os setores importantes da vida
 do povo de Rio Tinto e vizinhança:
 -- o uso da terra
 -- o emprego na indústria
 -- o fornecimento de energia elétrica
 -- o fornecimento de água
 -- o sindicato
 -- a polícia
 -- a política
 -- a paróquia
 (Veloso, 1982, p. 14).

A Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT), instalada em 1924 no antigo Engenho Preguiça, ainda território de Mamanguape, desempenhou papel fundamental no desenvolvimento da região e da Paraíba, influenciando vários setores da sociedade e encerrando suas atividades fabris em 1983.

O capítulo continua enfatizando a importância da CTRT, destacando a aquisição de novas máquinas, o que resultou em desemprego. Segundo Dantas (2009), essas inovações tecnológicas já estavam ocorrendo desde a década de 1950, levando a demissões que, entre 1962 e 1964, ultrapassaram 3.000, devido também à desativação de parte da tecelagem, afetando diretamente a vida cidadina e do pequeno distrito de Marcação.

Além disso, terras da Companhia de Tecidos foram vendidas em virtude do PROÁLCOOL - Programa Nacional do Alcool, criado durante o governo militar de Ernesto Geisel, por meio do Decreto nº 76.593, de 14 de novembro de 1975. Esse programa, motivado pela alta do petróleo no cenário internacional resultou no crescimento do setor agroindustrial.

Inicialmente, a redução das terras da Companhia devido ao avanço da lavoura canavieira resultou em aumento do desemprego, pois a CTRT precisou desativar instalações para ceder espaço às canas. Posteriormente, o canavial possibilitou a exploração da mão de obra local.

Assim, a inovação tecnológica, o desemprego e o PROÁLCOOL, que favoreceu a ocupação de grandes áreas com a cana de açúcar, demonstram que os eventos em Rio Tinto e no distrito de Marcação não aconteciam isoladamente, mas eram frutos da interconexão entre o local e o não local.

Veloso também aborda a atuação da CTRT sobre os "pequenos", destacando a relação de poder e influência da Companhia sobre a comunidade local.

Terra que é boa,
a mãe Companhia ameaça de tomar o restinho.
E até os quintais do povo
já foram cortados e reduzidos de muito
pelo arame farpado.
E o lugar onde o povo levava o gado para beber,
ficou barrado também.
O caminho mais curto para a maré,
também foi tapado e aberto outro,
muito mais distante
(Veloso, 1982, p.15).

A vida em Marcação era profundamente influenciada pelos ditames da CTRT, que exercia um controle significativo sobre a população, com uma influência onipresente, abrangendo desde a oferta de emprego até o fornecimento de luz elétrica. A obra destaca bem essa atuação, reforçando a máxima: "Manda quem pode, obedece quem tem juízo".

O autor segue descrevendo a vida em Marcação como simples, rotineira, rural e patriarcal, destacando situações que reforçam essa última característica. Aborda também as migrações existentes na região, demonstrando como a vida em Marcação estava interligada a outras dinâmicas sociais e econômicas.

Muitos chefes de família,
por falta de terras, de emprego,
de um meio de vida que dê para sustentar a família,
arribam para o sul
(Veloso, 1982, p.17).

Alguns prédios locais são mencionados, como a igreja, localizada no centro da vila. Também são citadas duas escolas, uma estadual e outra municipal, ambas com apenas duas salas de aula, oferecendo educação até a 4ª série do antigo Primeiro Grau. Elementos culturais são destacados, como a festa de Santos Reis, realizada em janeiro,

e a devoção a Nossa Senhora da Conceição, padroeira do local. A diversidade religiosa é mencionada quando o autor afirma: "Tem uma igreja de crente e uns dois terreiros de Xangô" (Veloso, 1982, p. 18).

Ainda sobre a festa de Santos Reis, o autor faz um relato denunciativo:

A festa de Santos Reis
 Já não é mais uma festa religiosa.
 É só festa de rua e de rico.
 Gente que vem de fora,
 servir-se dos pobres do lugar,
 inclusive das filhas do povo.
 Meninas ainda muito novas,
 vítimas de sua pobreza,
 caem facilmente nos laços dos ricos
 e dos jovens que vêm de São Paulo.
 Com algum dinheiro, por ocasião da festa.
 Muita bebedeira, casquinho de caranguejo,
 E conjunto do Recife tocando no barracão para
 <<eles>> dançarem.
 Os pobres ficam de fora, só de olhar.
 Um ou outro gasta o que ganhou no sul,
 ou então, tira das goelas, para dar um de rico,
 nem que seja uma vez por ano.
 Já antes da festa,
 os encarregados, comerciantes do lugar,
 mandam imprimir programas
 onde estão os nomes de todas as autoridades
 e dos ricos de Rio Tinto, a fim de conseguir
 deles recursos para a organização da festa.
 Os pobres, tudo que podem fazer, é botar suas barraquinhas,
 vender suas coisinhas e ganhar algum trocado
 (Veloso, 1982, p. 18).

O autor apresenta ainda outras informações sobre Marcação, como a ausência de calçamento e a existência de apenas duas linhas de ônibus, revelando a precariedade da infraestrutura e dos serviços prestados à população. Sobre as linhas de ônibus:

[...] uma fazendo o percurso de Mamanguape, perto de Rio Tinto,
 à Baía da Traição
 e vice-versa, algumas vezes por dia,
 e outra de João Pessoa à **Bahia** e vice-versa,
 passam por Marcação e facilitam assim
 a locomoção dos moradores da vila
 (Veloso, 1982, p. 19, *grifo nosso*).

A palavra "Bahia" foi destacada para sinalizar um equívoco do autor, que se referia à Baía da Traição, cidade limítrofe de Marcação. Também, o autor destaca Mamanguape e João Pessoa como cidades para onde as pessoas de posses iam adquirir bens, o que não difere dos

dias atuais. Chama a atenção o relato sobre os prestamistas, pessoas que iam de porta em porta oferecendo artigos variados para serem adquiridos em parcelas. Outro grupo evidenciado é o dos atravessadores, que adquiriam frutas, produtos dos roçados e da pesca por preços baixos e vendiam na cidade, lucrando muito.

Além disso, o autor também menciona a existência e funcionalidade das COAPAS, compreendidas como um local para a extração da carne do caranguejo. Embora a nomenclatura se assemelhe a uma sigla, não identificamos significado específico para ela no contexto estudado:

Na vila tem 2 <<fábricas>> de carne de caranguejo:
as <<COAPAS>>.
São locais sem a menor condição de higiene,
onde se compra o caranguejo que o povo pesca no mangue
(Cr\$ 100,00 uma corda com 12 caranguejos).
Se cozinha e se quebra o casco,
extraíndo a carne, que é vendida por preço
bastante alto em João Pessoa e Recife, e
exportada até para o Sul do país e Brasília.
As águas e a salmoura que escorrem desses locais
ficam estagnadas nos sítios bem próximos
das casas do povo
e são um foco permanente e ameaçador
de moscas, mosquitos e doenças.
O povo tem medo de reclamar,
porque seus filhos trabalham aí,
e é aí que eles vendem sua pescaria.
De todo lado, dependência e sujeição
(Veloso, 1982, p. 20-21).

Percebe-se que o ambiente de trabalho era bastante insalubre e propício à transmissão de doenças. A unidade monetária no Brasil à época era o Cruzeiro e que, fazendo a conversão do Cruzeiro para o Real⁹, o valor pago pela corda do caranguejo seria de R\$ 3,63, ou cerca de R\$ 0,31 por unidade, reforçando a desvalorização do produto pelos atravessadores.

O autor aborda também a falta de saneamento básico, que segundo ele era um problema grave, com muitas casas sem fossas e utilizando água de chafariz sem filtro. Essa situação era agravada pelo fato de muitas pessoas andarem descalças, aumentando o risco de contrair doenças. Em caso de necessidade, o sistema de saúde dispunha apenas de um miniposto de enfermagem, que carecia de recursos básicos para atender aos casos mais comuns e afirma "[...] faltam as coisas mais simples para o atendimento dos casos mais comuns de todos os dias"

⁹ As conversões utilizadas neste trabalho foram realizadas no site: <https://calculojuridico.com.br/conversao-moe-das-brasil/> Acesso em: 12 jun. 2025.

(Veloso, 1982, p. 21).

Sobre a comunicação, diz o autor:

Na vila tem uma agência dos Correios e Telégrafo
onde o povo vai levar ou buscar a correspondência.
Mas não tem carteiro levando as cartas nas casas.
Falta também um telefone público, apesar de estar
tão perto de Rio Tinto
(Veloso, 1982, p. 22).

A comunicação ocorria de forma bastante diferente da atual. No entanto, mesmo nesse contexto, a televisão já estava presente em alguns lares, além do uso do rádio como meio de comunicação e entretenimento.

Veloso finaliza o capítulo com o seguinte trecho:

Localizado entre as terras dos índios (Baía da Traição)
e uma cidade industrial (Rio Tinto)
este povo é tentado todos os dias.
É chamado a escolher
entre dois tipos de vida,
entre dois mundos, [...]
(Veloso, 1982, p. 23).

No trecho acima, o povo de Marcação é situado apenas entre duas localidades, uma indígena e outra industrial. O autor parece não perceber que o local já era formado, em sua maioria, por Potiguara, que já habitavam a região há tempos. E esclarece sobre os dois mundos contrastantes: a cidade, com todas as suas implicações, e a aldeia, que abriga um povo há muito desapropriado de suas riquezas materiais e imateriais, mas que resiste e mantém suas tradições, vivendo com o necessário para sua felicidade. Resta escolher.

Este primeiro capítulo do livro *Crianças em ação* é fundamental para entendermos a Marcação de outrora, com elementos e características que hoje são, em sua maioria, inexistentes, mas com algumas permanências. A conjuntura descrita, marcada por forte opressão, alta vulnerabilidade social, péssimas condições de vida e variadas formas de exploração, foi a causa das inquietações que culminaram na formação do Grupo das Crianças, reverberando interna e externamente e servindo de inspiração para o filme.

Tanto o livro quanto o filme são obras importantes para a compreensão da História Local e devem ser (re)apresentados aos estudantes para que conheçam e valorizarem sua história. O autor ainda contextualiza a situação social local que motivou os questionamentos iniciais para a formação do grupo.

Toda a vila se abastece de água em um único chafariz,

construído em 1968, com torneiras, lavanderias e banheiros públicos.
 No começo a água era de graça.
 Depois de 2 anos passou a ser paga.
 1 centavo a vasilha.
 Voltou a ser de graça de novo mais alguns anos e terminou sendo paga de novo, chegando a custar 50 centavos a vasilha, fosse do tamanho que fosse, em 1980 (Veloso, 1982, p. 21).

Fazendo a conversão da moeda à época vigente para a atual, o custo com a aquisição da vasilha com água no chafariz de Marcação seria R\$ 1,82 e, levando em consideração que seriam várias vasilhas ao longo do dia, da semana e do mês, concluímos que o gasto era significativo.



Figura 3 - Prédio onde ficavam o banheiro público, chafariz e lavanderias.

Fonte: Arquivo da Província Franciscana Maria Medianeira das Graças.

Como já mencionado, o livro é composto por mais 12 capítulos, que enfatizarm a formação, organização, atuação e conquistas do Grupo Crianças Unidas de Marcação. Considerando que iremos detalhar esse grupo em seguida, não faremos uma análise capítulo a capítulo.

3.2 As Irmãs Franciscanas de Dillingen e o “Grupo Crianças Unidas de Marcação”: a luta pela gratuidade da água e o argumento para um filme

Todo filme parte de um argumento, e *A Árvore de Marcação* tem como base o livro *Crianças em ação*, que relata a chegada de Irmãs Franciscanas em Marcação e o surgimento e atuação de um grupo de crianças e adolescentes, resultado da conjuntura social previamente

apresentada. Foi no distrito de Rio Tinto, à época denominado Marcação, mergulhado em injustiças sociais, que esse grupo emergiu, desempenhando papel fundamental ao lutar por melhorias locais, especialmente a gratuidade da água, sob a orientação de Irmãs Franciscanas, religiosas missionárias que muito contribuíram para a formação e atuação desse grupo. Para compreender melhor esse processo, faz-se necessário examinar a história e a chegada das Irmãs Franciscanas de Dillingen ao Brasil e, posteriormente, a Marcação.

Ao fazer uma breve digressão às origens, observa-se que as primeiras seguidoras de Francisco de Assis se estabeleceram na Alemanha ainda no século XIII, vivenciando "anos de grande expansão, recebendo vocações e formando fraternidades" (Haas, 2000, p. 22). Consoante a autora, Santa Clara de Assis irradia a força do feminino no Franciscanismo. Ao longo do século de expansão dos ideais franciscanos, surgiram diversas comunidades leigas devotadas à oração e ao serviço do próximo. Na França, as Beguinhas se destacaram, e se espalharam pela Europa, chegando à Alemanha, com forte atuação na região de Dillingen. Segundo Correia (2010), essas seriam as precursoras das Franciscanas.

Com o tempo, devido às exigências da Igreja Católica, as comunidades leigas foram convidadas a se filiar a uma Ordem já existente. A Comunidade de Dillingen foi aconselhada a aceitar a Regra da Ordem Terceira de São Francisco, o que de fato ocorreu.

As Beguinhas de Dillingen aceitaram a Regra da Ordem Terceira aprovada desde 1223 por bula papal de Honório III e confirmada por Nicolau IV. Estendida a mão protetora e ordenadora da Igreja sobre a comunidade das Beguinhas de Dillingen, abriu-se a perspectiva de aceitação e ampliação de sua atuação, ao preço do rigor da Ordem Franciscana (Correia, 2010, p. 80-81).

A Ordem Franciscana tem raízes ainda no século XII, atraindo muitos adeptos e compreendendo três ordens principais: a Ordem Primeira dos Frades Menores (OFM), a Ordem Segunda das Clarissas e a Ordem Terceira Secular (OFS), formada por pessoas casadas ou solteiras, que observam uma Regra, mas vivem em família. As Beguinhas aceitaram as regras, os votos (pobreza, castidade e obediência) e passaram a viver em comunidade, integrando-se à Ordem Terceira Regular.

Como Franciscanas de Dillingen, continuaram sua trajetória ao longo dos séculos, com forte ênfase na Educação. No segundo quartel do século XX, devido à necessidade de se engajarem em outras atividades, pois as Escolas Católicas haviam sido fechadas na Alemanha pela política nazista, receberam convite para exercerem atividades no Brasil. O ano era 1937, durante o governo de Getúlio Vargas. Ao chegarem ao Brasil, as Franciscanas de Dillingen assumiram atividades não apenas religiosas, mas também sociais e educacionais, conforme

afirma Oliveira (2008).

Segundo a autora, as Irmãs pioneiras que chegaram ao Brasil em 1937 foram Irmã M. Adelaide Stammeler, Irmã M. Liebharda Fischer, Irmã M. Brunhilde Schneider, Irmã M. Walgildis Eichberger, Irmã M. Raphaelis Köglmaier e Irmã M. Reisinsdis Mayer, que estabeleceram-se em Cabo Frio, Rio de Janeiro. E, as Irmãs Madre M. Floresia Kirchmayer, Madre M. Venantia Schmid, Madre M. Iluminaris Allger, Madre M. Trautlinde Frischholz, Madre M. Urbana Shöberl, Madre M. Ildefonsa Stauss, Madre M. Friedheide Späth e Madre M. Rafaela Hitzler que se estabeleceram em Areia, Paraíba.

Em Areia, as Irmãs assumiram a administração de um colégio já existente. A operosidade das Irmãs Franciscanas de Dillingen foi rapidamente reconhecida, recebendo convites para atuar em atividades domésticas, seminários e assistência social, aceitando convites de Catolé do Rocha, Paraíba (1938), Campina/Lagoa Seca/Ipuarana, Paraíba (1951), Sobral, Ceará (1956), entre outros.

Dessa forma, as Irmãs foram atuando em regiões próximas, até que, motivadas pelo cuidado ao próximo e pelo desejo de trabalhar com crianças, algumas Irmãs Franciscanas chegaram a Marcação, no final da década de 1970, fixando-se no início dos anos 1980.

No final da década de 1970, as Irmãs M. Adriana Farias e M. Flávia de Brito, ambas da Fraternidade de Catolé do Rocha, Paraíba, apresentaram à Provincial¹⁰, Irmã M. Eleonore Brumm, um pedido para exercerem sua missão em uma pequena comunidade entre os pobres. Irmã M. Eleonore e o Conselho Provincial acataram a proposta e autorizaram as Irmãs a falarem com o Arcebispo da Paraíba, Dom José Maria Pires¹¹. Por meio dele, as Irmãs foram apresentadas aos locais com prioridade no trabalho religioso, sendo Baía da Traição o primeiro deles. No entanto, devido às circunstâncias, estabeleceram seu ponto de trabalho em Marcação, contribuindo para a formação religiosa da comunidade.

No dia 6 de março de 1980,
uma novidade na vila:
três moças, três freiras, três filhas de São Francisco,
vieram morar em Marcação.

¹⁰ Superiora da Província, auxiliada por um Conselho, constituído por mais quatro irmãs eleitas para um período de quatro anos, tendo as Irmãs Franciscanas de Dillingen no Brasil, duas Províncias, a Maria Medianeira das Graças, sediada na cidade de Areia, na Paraíba e a Província Franciscana da Divina Providência, sediada na cidade de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Para mais informações, consultar a tese de doutorado de Antoniette Camargo de Oliveira – *Missão Educacional Alemã no Brasil: Irmãs Franciscanas – de Dillingen para a Baixada Fluminense. Duque de Caxias e São João de Meriti – RJ (1937-1956)* – Universidade Federal de Uberlândia, disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/13628>

¹¹ Arcebispo da Paraíba de 1966 a 1995, a dissertação de mestrado de Vanderlan Paulo de Oliveira Pereira – *Em nome de Deus, dos pobres e da libertação: Ação pastoral e política em Dom José Maria Pires, de 1966 a 1980* – UFPB/CCHLA/PPGH traz preciosas informações, principalmente na atuação política do seu arcebispado.

Chegaram simplesmente
 como qualquer pessoa chega para morar num lugar,
 numa casa como as outras,
 com seus troços para arrumar,
 e fazer o que todo mundo faz todos os dias:
 cuidar da casa, cozinhar, costurar, lavar e passar,
 botar água do chafariz, varrer o quintal, plantar e colher,
 conhecer os vizinhos, fazer amizade e servir a um e a outro
 no que se puder ...
 (Veloso, 1982, p. 31).

As três filhas de São Francisco mencionadas são: Irmã M. Adriana Farias, Irmã M. Flávia de Brito e Irmã M. Marta de Medeiros, esta última da Comunidade de Lagoa Seca, Paraíba. Irmã M. Marta, que desejava trabalhar com indígenas, solicitou à Coordenação Provincial para integrar-se à nova comunidade, pedido que foi aceito. No entanto, Irmã M. Marta não se integrou imediatamente às outras duas Irmãs devido a compromissos relacionados ao trabalho no CEPAS (Centro Paroquial de Assistência Social) em Lagoa Seca, onde trabalhava desde 1973. Por isso, não acompanhou pessoalmente as coirmãs Flávia e Adriana na etapa que antecedeu à abertura da pequena Comunidade em Marcação.

Ainda em 1979, Irmã M. Adriana e Irmã M. Flávia decidiram conhecer Marcação, estabelecendo o primeiro contato com o local. No início de 1980, fixaram-se na localidade para iniciar os preparativos para a abertura oficial da Comunidade das Franciscanas de Dillingen, que ocorreu em 6 de março, composta pelas três Irmãs. Irmã M. Flávia, após uma experiência de dois meses, decidiu voltar para Catolé do Rocha, sendo substituída por Irmã Marly Evangelista. A pesquisa revelou que a abertura da Comunidade das Franciscanas de Dillingen ocorreu em 6 de março, após já terem sido estabelecidos alguns contatos, contrariando o relato de Veloso, que menciona a chegada das Irmãs nessa data, sem fazer referência a esse contato anterior com a comunidade local. Inicialmente, as atividades ocorreram em uma casa alugada, onde se realizavam reuniões e discussões sobre questões relacionadas ao contexto local.

Com a Comunidade instalada e contatos com os moradores locais estabelecidos, restava dar continuidade à missão, que incluía o conhecimento das necessidades da população. As Irmãs, com funções específicas voltadas às crianças, jovens e adultos, foram gradualmente se familiarizando com essas demandas. Concomitantemente, começaram a receber visitas de um grupo de crianças, que buscavam catecismo. Entre ensinamentos, conversas e brincadeiras, as Irmãs descobriram certos incômodos enfrentados pelos habitantes de Marcação, incluindo a aquisição da água, que era obtida em rios próximos ou no chafariz, onde havia cobrança que pesava no orçamento das famílias.

O acesso à água, assim como à educação e saneamento básico, representa o exercício efetivo da cidadania, pois são essenciais para garantir uma vida digna. Diante desse problema, surgiram perguntas: como buscar a solução? Como pensar coletivamente? Quem procurar? A partir de então, a ideia era aplicar o método da Ação Católica, que, no caso brasileiro, envolvia ver, julgar e agir sob a ótica do Catolicismo. A Ação Católica no Brasil tornou-se,

[...] importante instrumento para a participação dos leigos na vida democrática e no exercício pleno da cidadania. A Ação Católica teve o mérito de levar a doutrina social da Igreja às escolas, às universidades, às fábricas, aos meios de comunicação, aos sindicatos e estimulando a criação de inúmeros outros movimentos sociais de inspiração cristã. (Souza, 2006, p. 49).

As Irmãs representavam a Igreja Católica e atuavam sempre incentivando o protagonismo das crianças e adolescentes, motivando-os a iniciar brincadeiras, rezas, cantar e relatar sobre os problemas vividos, respeitando sempre a experiência e o conhecimento que traziam. O contato com o grupo tornou-se frequente, com reuniões, discussões, mobilizações e embasamento para enfrentar os desafios locais.

O primeiro desafio foi a luta pela gratuidade da água. Em uma localidade tão pobre, embora com vastos recursos naturais, era inaceitável que as pessoas tivessem que pagar por água retirada de um chafariz implantado pela prefeitura. O pagamento onerava grande parte da comunidade e gerava insatisfação. Assim, as crianças de Marcação se tornaram porta-vozes dessa questão. Embora algumas pessoas duvidassem de suas capacidades, as Irmãs, especialmente a Irmã Adriana, encorajavam-nas a discutir a problemática, realizar reuniões e procurar soluções. Após reuniões, elaboraram um abaixo-assinado endereçado à Prefeitura de Rio Tinto, com muitas assinaturas, incluindo as das próprias crianças e adolescentes, pedindo o fim do pagamento da água, o que resultou em idas à cidade e período de espera.

O grupo buscava solucionar demandas reais e cotidianas, inseridas em um contexto mais amplo, a chegada das Irmãs Franciscanas representou um ponto de articulação importante. Além disso, é possível perceber como a realidade local de Marcação estava diretamente conectada à expansão da lavoura da cana-de-açúcar, impulsionada pelo PROÁLCOOL. Esse processo impactou profundamente nas relações de trabalho em Marcação, gerando um excedente de mão de obra e favorecendo situações de exploração, inclusive do trabalho infantil.

Nesse ambiente gerador de injustiças sociais, tornou-se crucial o papel do Grupo Crianças Unidas de Marcação para denunciá-las. O protagonismo do grupo pode ser mais bem compreendido, como já mencionado, através da ótica da História Vista de Baixo, corrente

historiográfica surgida na metade do século XX. Essa abordagem se opõe à História Política Tradicional, centrada em grandes nomes, e busca dar visibilidade a grupos antes subalternizados. Como afirma Sharpe (1992, p. 54), essa abordagem implica que "há algo acima para ser relacionado", destacando a importância de considerar as estruturas de poder e as relações sociais mais amplas.

Os eventos históricos que se interligam ao Grupo Crianças Unidas de Marcação são parte de um contexto mais amplo que envolve esse "algo acima". Como exposto anteriormente, o movimento ganha força, pressiona e consegue garantir a gratuidade da água, em setembro de 1980, durante a gestão do Prefeito de Rio Tinto, José Maranhão Silva. Essa conquista permanece até os dias atuais.

Depois da ação da água,
 Vieram outras ações,
 E a história vai correndo como
 um rio de água viva,
 que ninguém mais pode deter:
 ___ campanha contra a obrigatoriedade da caixa escolar;
 ___ luta contra a mudança dos livros escolares;
 ___ pesquisa e reivindicação em favor das crianças
 sem vaga nas escolas da vila...;
 (Veloso, 1982, p. 91-92).

A Comunidade das Franciscanas de Dillingen foi se consolidando e os encontros e reuniões, cada vez mais frequentes e com maior número de participantes, passaram a exigir um novo espaço. Assim, foi adquirida uma pequena casa, que se tornou o local para encontros, eventos e comemorações, e se tornou o Centro Comunitário Curumim Potiguar, conforme figura abaixo.



Figura 4 - Centro Comunitário Curumim Potiguar.

Fonte: Arquivo da Província Franciscana Maria Medianeira das Graças.

3.3 A repercussão do Grupo de Crianças de Marcação

A atuação do Grupo ecoou e, aproximadamente um ano após a conquista da gratuidade da água, chegou à Marcação o Pe. Reginaldo Veloso, representante da ala mais progressista da Igreja Católica, originário do Morro da Conceição, em Recife. Era também representante do MAC (Movimento Amigos das Crianças)¹² e veio conhecer o grupo de crianças e adolescentes, sua história e suas lutas.

Sua estada resultou no livro *Crianças em Ação*, que, como abordado em seção anterior, apresenta um panorama do distrito no início da década de 1980 e detalha a luta pela gratuidade da água, inspirando o filme *A Árvore de Marcação*, que é utilizado aqui como fonte e objeto de pesquisa para o (re)conhecimento de um recorte da história de Marcação. No início do livro, entre a apresentação e o primeiro capítulo, há uma seção intitulada "Crianças Unidas de Marcação", onde são apresentados alguns desses protagonistas, incluindo seus nomes, idades, ocupações e níveis de escolarização.

O mais importante desse livrinho é a palavra viva dessas crianças colhida numa entrevista, no dia 16 de julho de 1981:

Eram elas	Tinham	Trabalhavam como	cursavam
ANA	11 anos	Em casa	2ª série
ANTÔNIO (PICULLI)	14 anos	Vendedor de dindin	4ª série
ANTÔNIO (TININO)	10 anos	Servente em casa de farinha e construção	2ª série
BRANCA	13 anos	Em casa	2ª série
FRANCISQUINHA	10 anos	Agricultora	3ª série
GILBERTO	11 anos	Ajuda o pai na COAPA	4ª série
HUMBERTO	13 anos	Vendedor de pipoca, fruta, etc.	4ª série
JOÃO	14 anos	Agricultor, cortador de cana, servente de construção	3ª série
JOCÉLIA	13 anos	Coapeira*, e bota água de ganho, animadora de jardim de infância	5ª série
JORGE	12 anos	Ajuda na venda do pai	3ª série
JOSENALDO (NALDO)	11 anos	Vende dindin	2ª série
LICE	9 anos	Coapeira	Cartilha
LUÍS	12 anos	Pescador e cortador de	2ª série

¹² Movimento que tem sua origem no Brasil, vinculado à pessoa de Maria Guillien, médica francesa que aqui chega, na década de 60, com ensinamentos religiosos adquiridos na França, e no Recife cria um espaço que passa a trabalhar com crianças, sempre respeitando suas "bagagens", esse movimento ganha fôlego e ramificações. Posteriormente, o movimento mudou de nome, passando a chamar-se **Movimento de Adolescentes e Crianças**.

		cana	
MANOEL	12 anos	Cortador de cana	3ª série
NEILZA	12 anos	Coapeira	4ª série
NILDA	12 anos	Animadora de jardim de infância	3ª série
PEDRO	13 anos	Agricultor	4ª série
ROBERTO	13 anos	Ajuda na venda do pai	2ª série
SEVERINO	14 anos	Pescador e agricultor	Cartilha
VALDIR	14 anos	Plantador e cortador de cana	5ª série

* Quem trabalha nas COAPAS, fábricas de carne de caranguejo (Velo, 1982, p. 11-12).

É importante frisar que, ao longo do livro, há divergências quanto à data da entrevista, o que leva a inferir que pode ter ocorrido em outras datas. Os dados apresentados por Velo, revelam um grupo de vinte pessoas, entre crianças e adolescentes, com idades entre 9 e 14 anos, embora o grupo tenha se tornado conhecido como “Crianças Unidas de Marcação”.

Logo após a luta pela gratuidade da água, percebemos um grupo formado por integrantes que estavam fora da faixa etária adequada para a série escolar correspondente. Além disso, todas exerciam algum tipo de ocupação, desde trabalho doméstico até o corte de cana ou a extração da carne de caranguejo nas COAPAS.

A vulnerabilidade social dos membros desse grupo e as inquietações advindas das injustiças propiciaram o surgimento de uma conscientização coletiva em prol de melhorias que, em certa medida, sob a orientação das Franciscanas de Dillingen, obteve êxitos.

O Grupo Crianças Unidas de Marcação, que teve início a partir da luta por necessidades locais, posteriormente se transformou no Movimento Jovens Unidos na Fé, recebendo apoio do então MAC, agora Movimento de Adolescentes e Crianças. Além disso, contou com o auxílio de outras Irmãs e da Província Franciscana Maria Medianeira das Graças, de Areia-PB, para sua atuação e desenvolvimento.

Esse grupo, surgido em Marcação, formado predominantemente por crianças, cresceu, ganhou notoriedade e seus membros passaram a se fazer presentes em vários acontecimentos importantes, como protestos e manifestações promovidas por indígenas e não indígenas em prol de algumas reivindicações. Ele passou a visitar várias localidades e compartilhar sua experiência durante toda a década de 1980, sempre acompanhado por Irmãs Franciscanas e pelo MAC.

A figura abaixo mostra a organização desse grupo, dois anos após a inauguração da Comunidade das Irmãs e da grande conquista da gratuidade da água, apresenta sua estrutura, com a incorporação de vários outros subgrupos (Juvenil Unido, Unido, Esperança, Jesus

Criança, Sorriso e Sou Gente), que tinham a missão de discutir com crianças e jovens diversas temáticas, além de entreter, rezar, ensinar e brincar. Também podemos observar os dias e horários dos encontros, e os respectivos responsáveis, que eram quase sempre os mesmos protagonistas que encabeçaram outrora as primeiras lutas.

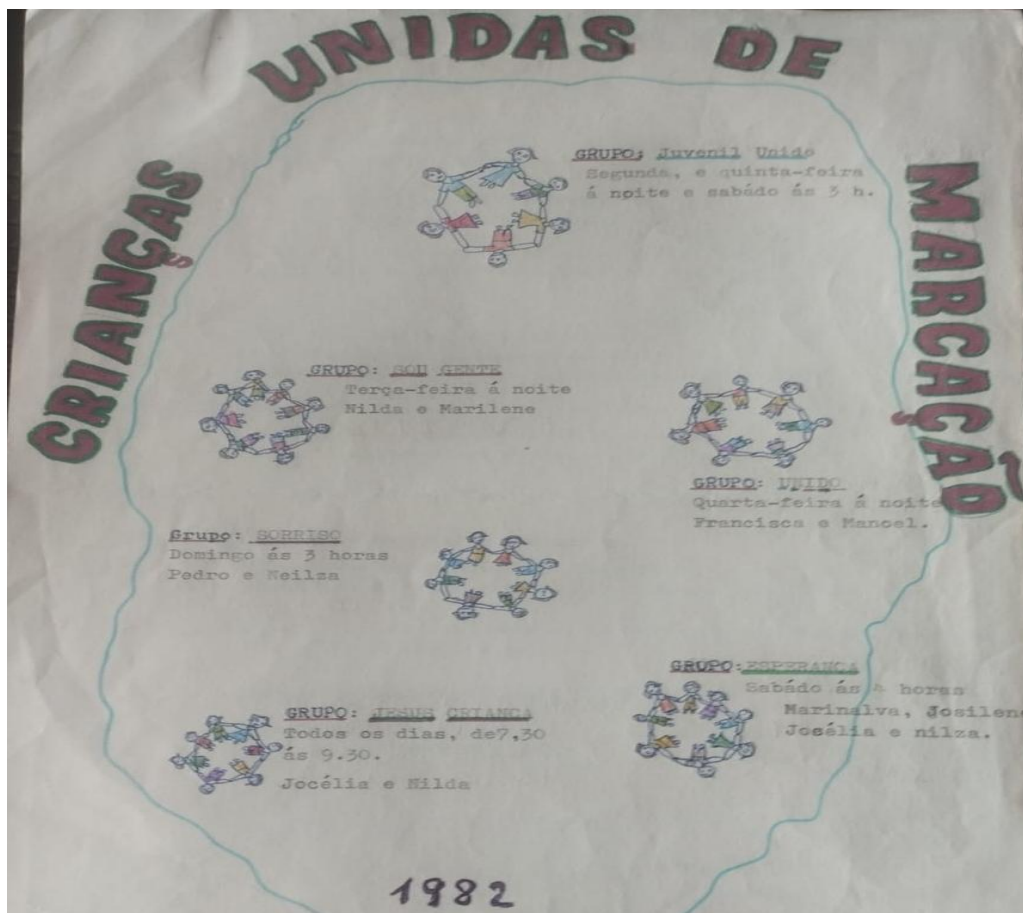


Figura 5 - Estrutura organizacional dos grupos do Movimento Crianças Unidas de Marcação.

Fonte: Arquivo da Província Franciscana Maria Medianeira das Graça.

A atuação das próprias crianças e adolescentes dentro do grupo era uma constante, e logo cedeu espaço para outros membros da sociedade que quisessem participar. Destaca-se o surgimento do Grupo das Mães, conforme entrevista de Josenice - Nice, uma das integrantes do Grupo Crianças Unidas de Marcação, publicada em jornal da época.

Nice aponta outra coisa, de extrema importância: “Na cidade as pessoas estão começando, realmente, a valorizar o trabalho da gente. Antes nos discriminavam, diziam que éramos metidos a importantes. Agora, temos muitas mães do nosso lado. Meninos nem se fala. O problema continua sendo os homens”. Sem dúvida, Nice tem razão nisso. Somente dois pais apóiam integralmente o movimento e participam dele como membros. “Seu” Oscar, é um caso à parte. Ele não só vem participando ativamente da reunião das mães, como acha o projeto dos meninos algo fabuloso (Jornal do Commercio, 1987, p. 1).

O Jornal Folha da Tarde (1995, p. 4), do Sudeste, em circulação na década de 1990, informou que “Por sua luta, o grupo de Marcação é considerado pelo Midade (Mouvement International d’Apostolat des Enfant) como o movimento infanto-juvenil mais organizado da América Latina”.

A trajetória desse grupo, composto por sujeitos historicamente invisibilizados, originários de uma localidade nordestina com forte presença indígena e apoiados por Irmãs Franciscanas e pelo MAC, foi marcada pela luta contra as desigualdades sociais. O reconhecimento de suas ações resultou em conquistas importantes para a comunidade, motivando a publicação de um livro e, posteriormente, a produção de uma obra fílmica, que será objeto de análise no capítulo seguinte.

4. O FILME *A ÁRVORE DE MARCAÇÃO* EM ANÁLISE

“[...] um filme sempre vai além do seu próprio conteúdo”
(Ferro, 1992, p. 29)

A técnica de dar movimento às imagens fascina muitas pessoas e possibilita inúmeras experiências. O Cinema exerce forte poder de atração e está cada vez mais presente em nossas vidas. Podemos experimentá-lo em salas de exibição, assistindo filmes na TV em programas como *Sessão da Tarde*, *Tela Quente*, *Temperatura Máxima*, *Cine Espetacular*, *Cine Maior*, ou até mesmo acessando plataformas de streaming dedicadas a filmes e séries.

Falar sobre Cinema no atual momento brasileiro é especialmente significativo. Como já mencionado, o filme brasileiro, *Ainda Estou Aqui* (2024) ganhou o Oscar, como melhor filme internacional. A atriz que interpretou a protagonista, Fernanda Torres, também recebeu o Globo de Ouro, uma das principais premiações do Cinema mundial, e o filme *O Agente Secreto* (2025) foi premiado no Festival de Cinema de Cannes, com melhor diretor para Kleber Mendonça Filho e melhor ator para Wagner Moura.

Além disso, foi anunciada a possível cinebiografia de Elizabeth Teixeira, em comemoração ao seu centenário de vida. Elizabeth Teixeira é uma importante mulher paraibana cuja vida está ligada à luta dos trabalhadores rurais. Ela foi vítima da violência dos latifundiários e da perseguição e opressão da ditadura civil-militar.

Não poderia haver ocasião melhor para trabalhar o Cinema na escola, utilizando um filme como fonte e objeto, que foi escolhido não por ser um clássico da cinematografia, um campeão de bilheteria, por ter os melhores efeitos especiais ou mesmo um elenco de renomados atores e atrizes, mas por abordar importantes problemáticas sociais e por ter um grande potencial no tocante a História Local, que sendo bem trabalhado pode contribuir em muito para a compreensão de um recorte histórico da cidade de Marcação, local de atuação do professor-pesquisador e de seus alunos, muito embora, apresente temáticas sociais que podem ser muito bem exploradas por outros professores, inclusive de outros componentes curriculares, e de outras realidades.

A proposta deste capítulo é apresentar o filme *A Árvore de Marcação*, atentando para a abordagem dada ao povo Potiguara, bem como a breve biografia da cineasta. Busca-se ainda discutir a possibilidade de utilizá-lo enquanto fonte histórica, observando suas representações e seu registro de realidade,

assim como sua linguagem e suas contribuições para o processo de aquisição da criticidade e aprendizagem histórica. Tal discussão desdobra-se em uma nova forma de pensar historicamente, aspecto que será esmiuçado nas seções seguintes.

4.1 “Um filme sobre crianças revolucionárias”¹³

O filme em questão é *A Árvore de Marcação*, produzido pela cineasta Jussara Queiroz. As gravações iniciaram em 1987, mas sofreram interrupção, sendo retomado no início da década de 1990 e finalmente lançado em 1993. Como já mencionado, o filme foi baseado no livro *Crianças em Ação*, do Pe. Reginaldo Veloso (1982).

A Árvore de Marcação contou com a atuação de um elenco totalmente nordestino, com a predominância de paraibanos. Destaca-se a atriz cajazeirense Marcélia Cartaxo, que havia participado recentemente do filme *A Hora da Estrela* (1985) de Suzana Amaral, sendo uma adaptação do romance homônimo de Clarice Lispector (1977), pelo qual recebeu projeção nacional e internacional ao interpretar Macabéa.

A Hora da Estrela foi bastante premiado no Brasil e em outros países. No Festival de Brasília (1985), levou vários prêmios, e no Festival de Berlim (1986), Marcélia Cartaxo conquistou o Urso de Prata, como melhor atriz. Cartaxo tem, ao longo de sua trajetória, atuado em novelas e vários filmes nacionais, resultando no recebimento do Troféu Oscarito, premiação concedida pelo Festival de Cinema de Gramado, na sua 53ª edição, ocorrida no mês de agosto, de 2025.

Já o filme *A Árvore de Marcação* destacou-se por marcar a primeira atuação de Marcélia Cartaxo, em uma produção cinematográfica realizada em seu estado natal. No longa, a atriz interpreta a Irmã Adriana, uma religiosa franciscana que chega ao distrito de Marcação, no município de Rio Tinto-PB, na década de 1980, deparando-se com uma realidade dura e desafiadora. A personagem desenvolve um trabalho junto a crianças e adolescentes, despertando nelas um senso de conscientização diante das desigualdades e injustiças locais.

O elenco inclui ainda: Jurandir de Oliveira, Soia Lira, Fernando Mercês, Fernando Teixeira, Edinaldo do Egito, Eneas Alvares, Domar Marvid, João Valença, José Arimateia, Marcos Gerbase, Cida Costa, Jocélia Pereira, Cândida Maria da Silva, além dos jovens atores Verônica, Janeide, Cemar, Keila, Francisquinha, Lice e Edna, entre outros. Esses intérpretes

¹³ Título inspirado em reportagem do *Jornal do Commercio*, Recife – PE (21/10/1987)

dão vida aos personagens reais que viveram a luta pela gratuidade da água em Marcação.

O filme *A Árvore de Marcação* é uma fonte audiovisual nacional, um longa-metragem de 85 minutos, lançado em VHS e DVD, sem grandes recursos se comparado ao cinema comercial, e atualmente disponível na plataforma *YouTube*. Produzido entre o final da década de 1980 e o início dos anos 1990, o filme teve sua gravação interrompida devido ao fim dos recursos destinados à sua produção, situação agravada pela crise enfrentada pelo cinema nacional durante o governo de Fernando Collor de Mello, que resultou no fechamento da Embrafilme (Empresa Brasileira de Filmes). Apesar dessas dificuldades, a obra foi concluída e lançada em 1993.

O filme está inscrito na Cinemateca Brasileira na categoria ficção, gênero drama. Recebeu Menção Honrosa no Festival de Brasília em 1993. Estreou no Rio de Janeiro em 30 de março de 1994, no Teatro da Universidade Federal Fluminense (UFF), e foi exibido também no Centro Cultural São Paulo de 5 a 9 de julho de 1995¹⁴, embora o convite de lançamento em São Paulo mencione o dia 04 de julho, o que nos leva a crer que as exhibições ocorreram de 04 a 09 de julho de 1995, divergindo das informações da Cinemateca.



Figura 6 – Frente e verso do convite de lançamento do filme.

Fonte: Arquivo Pessoal de Cândida Maria da Silva.

A sinopse do filme:

Jocélia, jovem estudante de Direito, reencontra em seu trabalho o Inspetor, personagem violento e autoritário, que lhe recorda sua infância em Marcação, pequeno vilarejo da zona canavieira da Paraíba. Ali, a maioria das crianças trabalha, desde os cinco anos de idade, nos canaviais e no manguê, e tem seus direitos desrespeitados pelos poderosos do local. Um dia

¹⁴ Informações de acordo com a Cinemateca Brasileira, disponível em: <https://bases.cinemateca.org.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/#>

chega uma freira no vilarejo. A partir desse momento, Jocélia e seus amigos percebem o que está se passando e organizam uma luta contra a absurda situação da comunidade que é obrigada a pagar até a água que retira do chafariz público.¹⁵

Tendo por base sua sinopse, o filme apresenta a história de Jocélia, que sai do distrito de Rio Tinto-PB (Marcação) para o Rio de Janeiro, em busca de uma vida melhor, passando a cursar Direito e trabalhar em um centro de triagem de migrantes. Lá reencontra um ex-funcionário da sua cidade, o inspetor José, e passa a lembrar e narrar (por meio da narração intradieética)¹⁶ todas as injustiças locais vividas durante sua juventude.

Com o início da sua narração, a sequência muda da cidade grande para a sua localidade de origem, mostrando uma visão dicotômica entre Sudeste e Nordeste, entre o “desenvolvido” e o “atrasado”, com imagens da vida simples dos moradores, especialmente das crianças. O filme retrata brincadeiras, a captura do caranguejo no mangue, o trabalho no canavial e nas COAPAS, abordando de forma enfática a vulnerabilidade e a exploração.

É nesse cenário de injustiças que chega uma freira, sem hábito, de nome religioso Irmã Adriana, que passa a ser procurada por crianças da comunidade e toma conhecimento de uma situação que causava descontentamento geral: a cobrança pelo uso da água do chafariz público. A partir das reflexões promovidas junto à Irmã, em encontros que mesclavam reuniões e atividades lúdicas, as crianças passaram a compreender a necessidade de mobilização coletiva. Assim, mesmo diante do descrédito e da apatia dos adultos, engajaram-se na luta por mudanças, alcançando conquistas significativas e sendo, inclusive, consideradas revolucionárias no contexto local.

O filme se desenrola apresentando cenas da exploração da população (principalmente crianças) sob vários aspectos, seja no trabalho desempenhado na lavoura canavieira, na venda dos caranguejos, na cobrança abusiva pela aquisição da água, além de abordar práticas políticas condenáveis, ainda hoje existentes, e a ameaça dirigida à Irmã por desafiar os poderosos locais.

Graças à insistência, ao senso de coletividade, à organização das crianças e à orientação da Irmã Franciscana, o resultado foi a conquista da gratuidade da água para os moradores do distrito. A conquista é comemorada com muita alegria, entusiasmo e a certeza de que a união faz a força.

¹⁵ *A Árvore de Marcação*. Produção de Jussara Queiroz. Rio de Janeiro: Tapana Filmes, 1993. 1 DVD. (85 min), son., color.

¹⁶ Quando ela provém do interior da ficção (por um personagem) – *Dicionário Teórico e Crítico de Cinema* (2003).

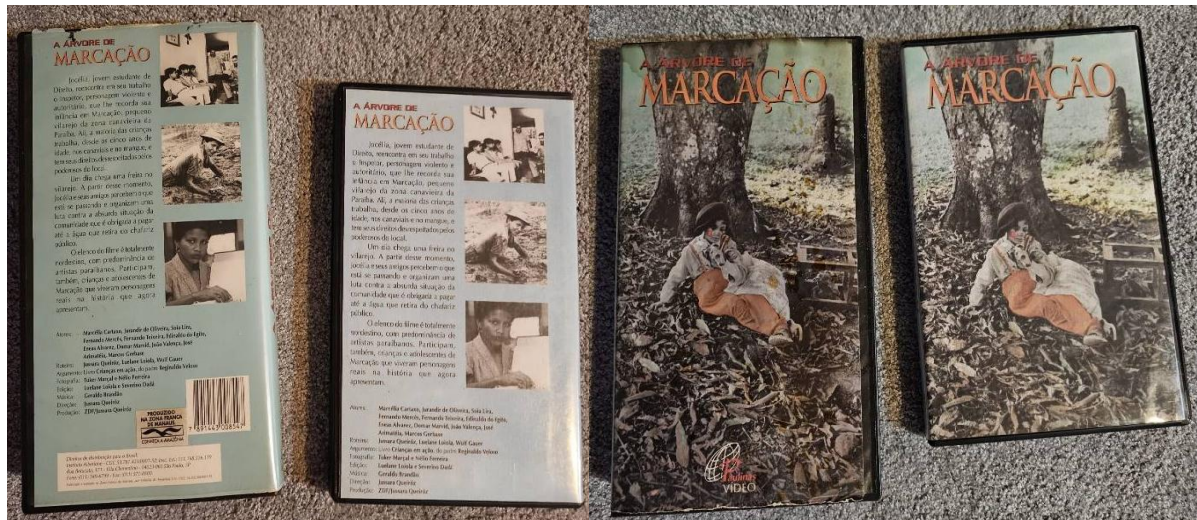


Figura 7 – Imagens da capa e contracapa do filme em VHS e DVD.

Fonte: Arquivo Pessoal de Jocélia Pereira.

Convém lembrar a máxima de que “um filme é sempre um filme”, portanto, exige cuidados, pois, mesmo que seja fidedigno na reprodução de um fato, não é o fato em si. Há um jogo de interesses, várias concepções e visões envolvidas. Num filme deve-se analisar,

[...] tanto a narrativa quanto o cenário, a escritura, as relações do filme com aquilo que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime de governo. Só assim se pode chegar à compreensão não apenas da obra, mas também da realidade que ela representa (Ferro, 1992, p. 87).

Ou seja, a dicotomia entre elementos externos e internos em uma produção fílmica deve ser levada em consideração para uma melhor compreensão. Por isso, para a análise do filme em questão, é crucial entender, ainda que minimamente, sua linguagem, quem o idealizou e os aspectos externos à sua produção, para obter entendimento mais completo.

A Árvore de Marcação tem em seu contexto de produção a luta e o início da redemocratização no Brasil, pós Ditadura Civil-Militar, que durou mais de duas décadas, caracterizando um importante recorte da nossa história política. Também podemos elencar como pano de fundo o PROÁLCOOL, que ocasionou o avanço de canaviais, inclusive por terras indígenas, e suas consequências por várias regiões do Brasil, como a exploração da mão de obra infantil, tema abordado no filme e que possibilita grandes discussões. Os períodos de estiagens severas dessa década, com destaque para os de 80/83 e 87/88 que atingiram o nordeste

brasileiro, também estão inseridos nesse contexto, com registros na imprensa, que evidenciam suas consequências, como saques, diásporas, prejuízos nas lavouras e redução nas safras.¹⁷

No Jornal do Brasil (1983), o jornalista paraibano, José Nêumanne de Pinto, na seção “Coisas da política”, em texto intitulado: *A chaga da incompetência*, faz uma análise política sobre a seca no Nordeste e conclui, denunciando:

A seca entra na ferocidade do seu ciclo mais cruel. Mediar o doente torna-se tarefa mais difícil e mais cara, a medida que se aproxima o sexto ano consecutivo sem chuva. A conta será sempre mais pesada para a Nação inteira, se não houver a vontade política da sociedade brasileira, como um todo, para enfrentar os problemas em sua plenitude e na profundidade total de cada um deles (Jornal do Brasil, 1983, p. 11).

A questão da seca e a importância da água para a sobrevivência estabelecem relação direta com o filme. Portanto, essa análise cuidadosa é essencial, tanto durante as exibições do filme para a consolidação da pesquisa, quanto no momento do seu uso em sala de aula. Com essa compreensão e cautela, temos um filme que aborda a luta protagonizada pelo grupo de crianças de Marcação, que rompeu uma ordem preestabelecida e despertou o interesse da cineasta Jussara Queiroz. Ela roteirizou essa história e a levou ao cinema, divulgando o Grupo Crianças Unidas de Marcação por diversos lugares.

Essa obra cinematográfica é importante para a história da cidade de Marcação, pois aborda problemáticas sociais relevantes e apresenta imagens da cidade em uma temporalidade histórica bastante significativa. Nesse sentido, seu uso em sala de aula mostra-se pertinente, exigindo uma análise criteriosa por se tratar de uma produção fílmica. Ao mesmo tempo, reconhece-se sua contribuição para a difusão do conhecimento histórico, favorecendo a compreensão da história local e o desenvolvimento do senso crítico dos discentes.

4.2 Entre a cena e o silêncio: os Potiguara na narrativa fílmica

É fato que os indígenas e outros segmentos sociais sempre estiveram à margem da historiografia oficial, que, por muito tempo, privilegiou a narrativa dos vencedores e conferiu visibilidade apenas a determinados sujeitos históricos. Romper com essa prática deve ser tarefa de historiadores comprometidos com a

¹⁷A reportagem no link abaixo, reforça o sinalizado http://almanaque.folha.uol.com.br/brasil_08mar1981.htm#:~:text=Lugar%20dos%20urubus&text=Tem%20cerca%20de%2032%20mil,alistas%20na%20frente%20de%20emerg%C3%Aancia. Visto em 21 de setembro de 2025.

visibilidade de outras histórias.

A partir dessa perspectiva, destacamos o enfoque dispensado aos Potiguara no filme *A Árvore de Marcação*. Tal observação não se configura necessariamente como uma crítica à obra, mas como um ponto de reflexão, embora se reconheça que o filme não está isento de possíveis questionamentos. Se fizermos uma análise mais minuciosa sobre a questão indígena na narrativa fílmica, percebemos um certo silenciamento, com nuances de visibilidade.

Por ser inspirada na obra literária *Crianças em Ação*, que situa o povo de Marcação entre “terras dos índios” e “uma cidade industrial”, o filme acaba sugerindo que o distrito, à época, seria uma área sem indígenas ou sem seus remanescentes. Além disso, por ter sido escrita por um padre, a narrativa direciona-se a reflexões religiosas e à cooperação entre as crianças sob a orientação da Irmã Adriana, o que pode ter levado a cineasta a reforçar essa opção narrativa, ao não fazer referências explícitas aos indígenas de Marcação e ao privilegiar o protagonismo infantojuvenil advindo da atuação da Igreja, representada pela Irmã Franciscana. Deve-se considerar, ainda, a licença poética da cineasta.

No tocante ao filme, a pequena visibilidade destinada aos Potiguara pode ser resultado de uma análise acrítica da obra literária que serviu de base, da licença poética, ou de uma prática arraigada de apagamento e silenciamento de certos grupos. Não pretendemos responder definitivamente essas questões, mas sim provocar reflexões.

Desde a chegada dos europeus ao território que posteriormente viria a se chamar Brasil, no final do século XV, e ao longo dos séculos seguintes, os povos indígenas foram explorados, ludibriados, cooptados e invisibilizados, processo que também atingiu o povo Potiguara. Em muitos momentos, mesmo quando se defendia um tratamento mais brando em relação aos indígenas, práticas de violência e dominação acabaram prevalecendo.

Ainda assim, apesar das diversas formas de opressão — entre elas a invisibilização e o silenciamento —, esses povos permaneceram em seus territórios e seguiram lutando pela preservação de sua cultura e de suas práticas ancestrais. Em diversos casos, contudo, foram obrigados a adaptar-se diante da ocupação de suas terras e da “transformação de seus habitantes em cidadãos e eficientes trabalhadores para servir ao novo Estado” (Almeida, 2012, p. 25).

Nesse cenário, a história dos indígenas brasileiros vai se consolidando, adquirindo novos contornos, segundo Almeida, sobretudo nos últimos dois séculos.

No palco da história, os índios vão, lentamente, passando da invisibilidade construída no século XIX para o protagonismo conquistado e restituído nos séculos XX e XXI por movimentos políticos e intelectuais nos quais eles próprios têm tido intensa participação (Almeida, 2012, p. 22).

Nas últimas décadas, observa-se um maior protagonismo dos povos indígenas, em contraposição às políticas indigenistas anteriores, marcadas pela inferiorização, pela

desvalorização e pela aculturação, em detrimento da efetiva defesa e proteção desses povos. É a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que os indígenas passam a conquistar maior visibilidade, no cenário jurídico e político nacional, uma vez que “o texto final produzido pela Constituinte, promulgado em 5 de outubro de 1988, trouxe, no tocante aos direitos indígenas, as normas constitucionais tidas como as mais avançadas da época e uma referência para os demais países com aquelas populações” (Lacerda; Feitosa, 2021, p. 261).

Atualmente, as políticas passam a ser pensadas por e para os indígenas, contando inclusive com o Ministério dos Povos Indígenas, comandado por uma indígena, Sônia Guajajara, o que demonstra avanços na construção das novas políticas. Até chegar ao atual ponto, foram anos de lutas e resistências contra práticas, posturas, legislações e discursos de subalternização. Os Potiguara do litoral norte da Paraíba também participaram dessa luta.

Retornando a questão proposta no subcapítulo, recorremos ao livro *Os potiguara: O que não te contaram sobre nós*, do potiguara Ezequiel Maria (2024), que apresenta de forma breve e objetiva, uma historicização desse povo, uma cronologia das suas lutas e destaca nomes Potiguara esquecidos pela História. Sem desconsiderar todo o histórico de luta dos Potiguara desde a ocupação da Paraíba até os dias atuais, o livro enfatiza conflitos entre esse grupo e os poderosos locais do século XX, que tomaram suas terras e os submeteram à exploração. Esses conflitos se inserem no contexto da pesquisa, daí nosso interesse.

Assim, destacamos, nesse recorte, a atuação da Companhia de Tecidos Rio Tinto (CTRT), de posseiros e das usinas instaladas nas proximidades.

Em 1917, um dos fazendeiros, Alberto de Albuquerque, vendeu sua fazenda aos suecos da família Lundgren, ao infame Frederico João Lundgren. O local era o antigo Engenho da Preguiça, terras que na verdade pertenciam aos Potiguara de Monte-Mor. Assim começou mais um período de massacres e invasões ao Povo Potiguara, um tempo sangrento e cruel, que batizei de **“Massacre dos Lundgren aos índios de Monte-Mor”** (Maria, 2024, p. 44, *grifo do autor*).

Vale salientar que Marcação está inserida entre três Terras Indígenas (TI Potiguara, TI Jacaré de São Domingos e TI Monte-Mor, formadas por algumas aldeias) e a influência dos Lundgren sobre esse povo foi marcada por forte violência. A época da chegada da fábrica de tecidos é lembrada como um período de muita violência e terror. “Os índios eram expulsos de suas terras e os que resistiam eram reprimidos com violência pelos funcionários da empresa” (Cardoso; Guimarães, 2012, p. 16).

É com essa trajetória de violência que a CTRT se consolidou e atuou até a década de 1980, priorizando seus interesses em detrimento dos interesses indígenas. A luta dos Potiguara seguiu contra outros sujeitos e segundo Ezequiel Maria (2024), no decorrer da década de 1960, ganhou força o movimento de retomada de terras por parte dos

indígenas, intitulado “Alto de Marcação”, no qual várias áreas foram retomadas das mãos de invasores ao longo das décadas seguintes.

No documentário *A luta dos índios Potiguara – A resistência da Aldeia de Jacaré de São Domingos* (1984), uma das aldeias de Marcação, tomamos conhecimento da mobilização dos indígenas para retomar suas terras, que estavam sendo utilizadas para o plantio de cana-de-açúcar por uma grande usina da região. As filmagens evidenciam o enfrentamento contra os invasores, reforçando o movimento citado por Ezequiel Maria.

Essas lutas não se fazem plenamente presentes no filme analisado. Embora os indígenas participem dos bastidores, da contrarregra e da atuação — incluindo a presença da potiguara Jocélia como uma das protagonistas —, essa inserção ainda é pouco captada pela câmera. Há algumas cenas que fazem alusão ao universo indígena, o que limita sua visibilidade e reforça o silenciamento na narrativa fílmica e indica um potencial de abordagem que poderia ter sido mais explorado. Em *A Árvore de Marcação*, podemos perceber algumas referências indígenas:

- No próprio nome, que pode ser menção a uma sapucaia centenária (vítima de vandalismo em 2019, quando foi incendiada), bastante respeitada pelos indígenas locais, representando, segundo Marques (2009), um dos marcos de memória e da história social do grupo.
- Em alguns traços fisionômicos dos personagens, embora entendamos que o ser indígena ultrapassa esses aspectos.
- Na cena em que a personagem Jocélia se perde no mangue, quando estava capturando caranguejos, e tem que recorrer à construção de uma guirlanda para ser reencontrada. Essa passagem faz alusão à lenda folclórica do Pai do Mangue, muito comum em regiões que possuem manguezais, sendo muito popular entre os indígenas de Marcação.
- Durante a cena em que a Irmã Adriana é interpelada pelo usineiro percebe-se um cartaz sobre direitos dos povos indígenas.

Como dito, o filme poderia ter explorado mais o universo indígena, abordando suas questões, adotando um tom denunciativo e sinalizando para as questões pertinentes à retomada das terras pelos Potiguara, que era latente à época. No entanto, optou-se por um filme que privilegia o aspecto religioso, evidenciando o protagonismo de um grupo de crianças locais sob

a orientação de Irmã Franciscana, destacando o papel firme e ativo da Irmã Adriana, que naquele lugarejo representava a Igreja Católica. Isso é válido, embora a via do enaltecimento do movimento indígena local, que naquele momento se organizava contra o braço opressor que ali havia se estabelecido, pudesse ser uma opção igualmente relevante.

Logo, teria sido de grande contribuição se o destaque tivesse sido dado tanto ao grupo de crianças quanto aos indígenas, que no mesmo local, embora em ambientes diferentes, lutavam contra a exploração imposta pelos poderosos, o que visibilizaria grupos historicamente silenciados.

A luta dos indígenas de Marcação e adjacências continua pela preservação e notoriedade de sua história. O município conta, atualmente, com grande quantidade de indígenas Potiguara, em diferentes esferas sociais e políticas. Inclusive à época da pesquisa, ocupa todo o legislativo municipal, e possui a única mulher indígena prefeita do Brasil,¹⁸ garantindo representatividade e perpetuação das lutas coletivas.

4.3 Jussara Queiroz: “a mulher com um cinema na cabeça”

Para o estudo da fonte, se faz necessário conhecer um pouco sobre quem a produziu, no caso, a cineasta Jussara Maria de Queiroz. Nascida em 1956, em Jucurutu, Rio Grande do Norte, teve seu primeiro contato com o cinema quando seu pai adquiriu o prédio do cinema local. Encantada pela arte, posteriormente ingressou na Universidade Federal Fluminense (UFF), onde cursou Cinema entre 1982 e 1986. Além disso, foi uma das pessoas responsáveis por lutar pela permanência do curso de Cinema na UFF, quando este esteve na iminência de ser fechado.

De tendência marxista-leninista, influência marcante no contexto da década de 1980, Jussara Queiroz reflete essa perspectiva em seu filme, apresentando tom denunciativo diante das desigualdades e injustiças sociais presentes em um pequeno distrito na Paraíba. Nele percebe-se também a conexão com elementos do cenário nacional, como já sinalizado, a exemplo da expansão da lavoura canavieira, do início da década de 1980, o fim da Ditadura Civil-Militar no Brasil e a ascensão de um novo período da História Política Brasileira. Isso nos leva a refletir sobre o Cinema e concordar que ele:

[...] é compreendido como uma linguagem imagética constitutiva do tecido social e que apresenta o imaginário do cineasta e suas representações do cotidiano vivido com as tensões, conflitos e embates da realidade social, assim como construção dos personagens e de suas múltiplas tramas são representações de mundo do cineasta que demonstram seus valores, comportamentos e sentimentos. (Avelino; Flório, 2013, p. 7)

¹⁸ <https://g1.globo.com/pb/paraiba/eleicoes/2024/noticia/2024/10/08/cidade-na-pb-tem-unica-mulher-indigena-eleita-prefeita-no-brasil-e-camara-formada-so-por-indigenas.ghtml> Visto em 01 de outubro de 2025.

Segundo colegas, a cineasta era uma pessoa ativa e forte, sempre preocupada com causas sociais, e que, por meio de suas obras buscava promover a reflexão do espectador. Para ela, o Cinema era um instrumento poderoso para divulgar seu ideário e promover a conscientização social. Como diria um de seus conhecidos: "Ela tinha um cinema na cabeça"¹⁹, demonstrando sua paixão e visão pelo meio cinematográfico.

Ao longo de sua trajetória, conforme seu currículo²⁰, Jussara Queiroz foi responsável por diversos filmes, acumulou premiações e desempenhou várias funções, incluindo roteirista, produtora, fotógrafa, montadora, diretora e até "agitadora cultural". Durante a produção do filme *A Árvore de Marcação*, além do roteiro, Jussara também assumiu a direção e a produção. Sua carreira foi marcada por prêmios e reconhecimento, sendo considerada uma das pioneiras do Cinema Nordeste Brasileiro.

Sua obra mais importante, embora não tão premiada quanto *Acredito que o Mundo Será Melhor*, é o filme *A Árvore de Marcação*, inicialmente intitulado *Crianças em Ação*, obviamente em alusão ao livro do Pe. Reginaldo Veloso, conforme tomamos conhecimento durante a pesquisa, através de um recibo apresentado por uma participante do filme.

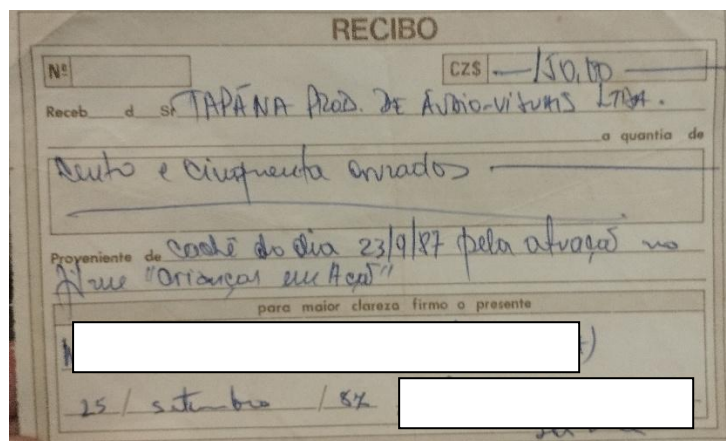


Figura 8 – Recibo de pagamento por atuação no filme.

Fonte: Arquivo Pessoal de Cândida Maria da Silva.

¹⁹ Fala sobre Jussara Queiroz, do jornalista Luíz Carlos Maranhão, no documentário de Paulo Laguardia – *O Voo silenciado do Jucurutu*, sobre a cineasta – 2007.

²⁰ Em seu currículo apresenta os seguintes filmes, funções e premiações - **Filmes:** Zé ninguém por enquanto – 16 mm. PB. 08 min. 1979 / Vacas e bois -16 mm. Cor. 20 min. 1980 / Acredito que o mundo será melhor – 16 mm. cor. 60min. 1981/1983 / Fora de ordem – 16 mm. Cor. 20 min. 1982 / Um caso de vida ou morte – 16 mm. Cor. 24 min. 1984/1985 / Um certo meio-ambiente – 35 mm. Cor. 25 min. 1985/1986. **Funções:** Roteiro, direção, produção, montagem, Co-direção, Co-roteiro, edição. **Premiações:** Festival de Cinema de Niterói – 1982 (Montagem), II – Festival de Cinema de Niterói – 1983 (Melhor fotografia e direção), I – Fest – Rio – 1984 (Menção Honrosa), I – Rio Cine Festival – 1985 (Melhor roteiro), Festival de Mannheim – Alemanha – 1985 (Melhor filme do terceiro mundo) entre outros.

O que foi ratificado, posteriormente, em notícia no Jornal do Brasil, na coluna Cinema,

Da Paraíba

Tudo acontece em Marcação, no interior da Paraíba. Lá, um grupo de crianças é triplamente explorada – embora trabalhem tanto quanto os adultos, recebem três vezes menos. A situação começa a mudar com a chegada de uma freira que passa a trabalhar com as crianças, para cima do Inspetor – principalmente quando as crianças dão de fazer reivindicações. **O filme é Crianças em ação (título provisório)** ... (Jornal do Brasil, 1987, *grifo nosso*).

O motivo exato da mudança de nome não foi identificado na pesquisa, tendo emergido algumas hipóteses. A primeira relaciona-se ao forte misticismo em torno de centenária sapucaia existente na região, conhecida como Árvore de Marcação, que se configurava como um marco referencial da cultura indígena local. A segunda hipótese advém de relatos de participantes locais do filme, segundo os quais a mudança teria ocorrido em razão de os encontros entre as crianças e as Irmãs acontecerem à sombra de uma grande árvore, possivelmente uma jaqueira ou uma mangueira. Por fim, considera-se a possibilidade da ideia de árvore, com galhos e raízes, funcione como metáfora do próprio grupo de crianças, que cresceu, se ramificou e se espalhou.



Figura 9 – Árvore de Marcação.
Fonte: Amanda Marques (2006)



Figura 10 – Árvore de Marcação.
Fonte: Abimael dos Santos (2025)

Jussara produziu vários filmes, entre as décadas de 1970 e 1980, sendo *A Árvore de Marcação* seu único longa-metragem. Infelizmente, na década de 1990, foi acometida por uma encefalite que a comprometeu neurologicamente, interrompendo sua promissora carreira e deixando inconcluso o filme *O Voo do Menino Pipa*. Ainda assim, sua atuação contribuiu significativamente para a cinematografia brasileira.

4.4 *A Árvore de Marcação*: fonte histórica, representação e registro da realidade

No trabalho do historiador, o estudo de fontes históricas é essencial, pois constitui sua matéria-prima. Quando bem analisadas, essas fontes possibilitam novas discussões e versões históricas. Por isso, é importante saber investigá-las e compreendê-las. Constata-se que, em

seus anos iniciais, o Cinema não foi apropriado pelos historiadores, e a historiografia positivista privilegiou, por muito tempo, determinadas fontes, como documentos escritos e oficiais. Atualmente, diversas fontes históricas foram validadas e podem auxiliar o historiador e o professor-pesquisador na busca pelo conhecimento histórico.

Essa variedade de novas fontes deve muito à Escola dos Annales, importante movimento historiográfico francês da primeira metade do século XX, com nomes de expressão como Lucien Febvre, Marc Bloch, Jacques Le Goff, Pierre Nora, entre outros. Segundo Berutti e Marques (2009, p. 59, *grifos nossos*):

[...] por guardarem vestígios deixados pelo homem ao longo do tempo, também são consideradas fontes:

- Fotografias, cartões-postais, charges, caricaturas, pinturas e cartazes (fontes visuais ou iconográficas).
- Músicas ou canções (fontes sonoras).
- Filmagens de eventos privados (festas familiares, por exemplo) ou públicos (inauguração de um museu), ou até mesmo algum filme (**fontes audiovisuais**).
- Edificações, mobiliário e vestuário, além de outros objetos produzidos ou preservados (ferramentas, utensílios domésticos, peças de decoração etc.), consideradas fontes materiais.
- Tradições, costumes, ritos, lendas, folclore, entre outros, considerados fontes imateriais, constituindo os vestígios que sobrevivem nas sociedades e que são também detectáveis pelo trabalho do historiador.

Assim, a ideia é que entenda-se o filme em questão como uma possível e potente fonte histórica. Barros, em seu livro *A fonte histórica e seu lugar de produção* (2020), afirma:

Sim, uma fonte histórica é um pedaço do passado não apenas porque fala sobre o passado a partir de uma determinada perspectiva, mas também porque é um objeto material ou imaterial oriundo do passado e que permaneceu no presente (Barros, 2020, p. 7).

Refletindo a partir da definição de Berutti e Marques e de Barros, consideramos o filme, *A Árvore de Marcação* como fonte histórica imprescindível para compreensão de determinado recorte histórico da cidade de Marcação (no caso, o início dos anos 1980), justamente por evidenciar um importante fato histórico e registrar, intencionalmente ou não, imagens importantes daquela localidade. Embora entendamos o filme como uma produção cinematográfica, e nele identificamos muitos elementos de representação.

A utilização de um filme como fonte requer cuidados, pois há nele subjetividades, como a intenção do cineasta, a montagem, o direcionamento de câmera, as angulações, o que evidencia uma certa parcialidade. Vale salientar que, segundo Ferro, essas possibilidades cinematográficas provocaram por longo período, o desinteresse por essa arte enquanto possível

fonte: “O historiador não poderia se apoiar em documentos dessa natureza” (Ferro, 1992, p. 83). Passadas algumas décadas, o Cinema foi ganhando novos espaços e,

Os historiadores já recolocaram em seu lugar legítimo as fontes de origem popular, primeiro as escritas, depois as não-escritas: o folclore, as artes e as tradições populares. Resta agora estudar o filme, associá-lo com o mundo que o produz. Qual é a hipótese? Que o filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção, é História. E qual o postulado? Que aquilo que não aconteceu (e por que não aquilo que aconteceu?), as crenças, as intenções, o imaginário do homem, são tão História quanto a História (Ferro, 1992, p. 86).

Seguindo essa hipótese e postulado, podemos afirmar que um filme pode se tornar fonte para a História, desde que sejam verificadas as possíveis intenções ou omissões postas no enredo que compõe a narrativa.

A possibilidade do uso de fontes no Ensino de História, especialmente no caso de obras cinematográficas, é extremamente interessante. Isso permite ao aluno desenvolver competências cognitivas importantes, como criticidade, educação visual, argumentação e a criação de hipóteses, entre outras. Na escola, é possível realizar um trabalho semelhante ao da academia, sem a pretensão de tornar aluno um historiador.

Concordamos, então, com Pereira e Seffner, (2008, p. 114):

[...] de que o uso de fontes no ensino de história pode ser uma estratégia adequada e produtiva para ensinar história a indivíduos que não tem como objetivo se tornar historiadores, mas para os quais o conhecimento da história pode fazer muita diferença na compreensão do mundo em que vivem e, portanto, na construção de seus projetos de vida.

O estudo das fontes no Ensino de História não deve ficar restrito à academia, mas deve estar presente também na escola. No Brasil, desde o primeiro meado do século XX, há discussões sobre essa questão, como aponta Flávia Eloisa Caimi ao mencionar os estudos de Jonathas Serrano²¹ e José Francisco da Rocha Pombo²² em seu artigo *Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?* (2008), os quais já sinalizavam para o uso de novas fontes no ensino.

Vale salientar ainda que Jonathas Archanjo da Silveira Serrano foi um entusiasta do

²¹ Jonathas Serrano (1885-1944) – renomado escritor de livros e manuais didáticos, foi professor do Colégio Pedro II e da Escola Normal do Distrito Federal, membro da diretoria do IHGB, subdiretor técnico da Instrução no Rio de Janeiro e membro do Conselho Nacional de Educação.

²² José Francisco da Rocha Pombo (1857-1933) - exerceu funções de jornalista, poeta, historiador e escritor, além de ter sido deputado federal provincial (1886); professor do Colégio Pedro II; sócio efetivo do IHGB e membro eleito da Academia Brasileira de Letras.

audiovisual no Ensino de História e expoente do movimento escolanovista no Brasil, tendo publicado, em parceria com Francisco Venâncio Filho, o livro *Cinema e Educação*, ainda em 1931. Seu enveredamento no campo cinematográfico “resultou em uma produção simbólica, consciente e ideologicamente engajada” (Campelo 2007, p. 72).

De acordo com o artigo de Caimi, percebe-se como Serrano e Rocha Pombo já demonstravam preocupação com novas tecnologias no Ensino da História Escolar, como o uso de imagens (embora muitas vezes não referenciadas) e do próprio Cinema. No entanto, nesse contexto, ainda predominava o caráter tradicional do Ensino de História.

[...] com ênfase nos fatos políticos e feitos heróicos; a concepção de professor-transmissor e de aluno-receptor; a ausência de propostas que contribuam significativamente para superar o caráter livresco e memorístico da história escolar, dentre outros condicionamentos com os quais ainda nos debatemos hoje (Caimi 2008, p. 139).

Consoante a mesma autora, embora se reconheçam experiências com certas fontes no Ensino da História Escolar, elas terminavam sendo desvinculadas de um real aprendizado para os alunos, adquirindo mais um caráter ilustrativo. Segundo Bittencourt (2008), foi em torno dos anos 1960 e 1970 que se iniciaram os trabalhos de historiadores sobre a iconografia cinematográfica, suscitando debates e discussões.

Marc Ferro foi um dos historiadores pioneiros no estudo desse objeto, autor da clássica obra *Cinema e História*, onde afirma que o cinema foi considerado “como uma máquina de vanguarda pelos sábios e técnicos. Via-se nele um instrumento **registrador** do movimento e de tudo aquilo que os olhos não podem reter” (Ferro, 1992, p. 71, *grifo nosso*). Em outro trecho, afirma: “que, mesmo controlado, um filme testemunha.” (Ferro, 1992, p. 85). O filme, então, nos é apresentado como possibilidade de ser registro da realidade.

Mesmo assim, é necessário reforçar a análise cautelosa e a criticidade sobre os filmes, pois eles não são isentos de interesses, de ideologias. Até mesmo um documentário, que tem a intenção de retratar a narrativa com certa carga de verdade, também “está permeado de escolhas, pode ser alterado, transformado, componentes em sua produção podem ser inseridos ou retirados de acordo com aquilo que se quer transmitir.” (Ferreira, 2018, p. 64).

Essa perspectiva pelo viés do registro de realidade possibilita críticas por parte de estudiosos do universo cinematográfico, como Morettin e de Marco Napolitano. Este último defende: “[...] **cinema é manipulação** e é essa natureza que deve ser levada em conta no trabalho historiográfico, com todas as implicações que isso representa” (Napolitano, 2006, p. 247, *grifo do autor*).

A afirmação de Napolitano soa até forte, mas entendemos essa manipulação como os meios que o Cinema utiliza para influenciar o espectador, inclusive através das representações presentes na cinematografia, pois “no domínio da representação, as coisas ditas, pensadas e expressas têm um outro sentido daquele manifesto” (Pesavento, 1995, p. 15).

Toda a estrutura que compõe a narrativa fílmica, inclusive de filmes baseados em eventos reais, tem representação, não sendo possível concebê-la como o fato em si, mas sim uma encenação, haja vista que não se pode retroceder no tempo e resgatar o fato/evento em sua plenitude. Não temos pretensão de adentrar nessa discussão, mas reconhecemos essa dicotomia em torno do Cinema: registro de realidade *versus* representação/manipulação.

A Árvore de Marcação apresenta essa dicotomia, sendo aqui compreendido como um documento/monumento fundamental para a História de Marcação. No entanto, é importante considerar a crítica de Le Goff:

[...] qualquer documento é, ao mesmo tempo, verdadeiro — incluindo talvez sobretudo os falsos — e falso, porque um monumento é em primeiro lugar uma roupagem, uma aparência enganadora, uma montagem. É preciso começar por desmontar, demolir esta montagem, desestruturar esta construção e analisar as condições de produção dos documentos-monumentos (Le Goff, 2013, p. 497).

É por essa ótica que o filme em questão foi analisado. As fontes que podem ser trabalhadas em aula são diversas, inclusive algumas presentes no livro didático, como imagens, recortes de jornais, relatos etc. Mas ainda são utilizadas para reforçar um conteúdo apresentado pelo professor ou uma perspectiva por ele defendida, como alertam Pereira e Seffner.

Mostrar as fontes e inclusive, por vezes, trabalhar com elas na sala de aula, torna-se um meio de dar sustentabilidade ao discurso do professor, no sentido apenas de dar concretude e realidade àquilo sobre o que ele fala (Pereira; Seffner 2008, p. 125).

Os autores apresentam, em seguida, os reais objetivos do uso das fontes:

[...] deve servir para suspender o caráter de prova que os documentos assumem desde a história tradicional e mostrar às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico. O trabalho com fontes em sala de aula pode ser bastante produtivo, desde que o objetivo seja a complexidade, não a facilitação (Pereira; Seffner, 2008, p. 126).

E reafirmam,

Ou seja, queremos que o estudante se torne alguém capaz de reconhecer na História o estatuto de uma ciência, com seus limites e suas possibilidades. Não precisamos para isso, necessariamente, ensinar o estudante a ler um documento, mas apenas, singelamente, a desconfiar do documento, a olhar pra ele como uma construção do seu tempo e percebê-lo como um engenho que uma determinada civilização criou para mostrar às gerações seguintes uma imagem de si mesma (Pereira; Seffner, 2008, p. 127).

Esse “desconfiar do documento” faz todo sentido, pois, mesmo que não estejamos formando pequenos historiadores, como já sinalizado, o despertar do senso crítico deve ser um objetivo alcançado pelos alunos nas aulas, sobretudo nas de História, percebendo o que está dito, ou não, nas entrelinhas.

Retornando à questão do filme *A Árvore de Marcação*, defendemos seu uso como fonte e objeto. Como fonte, possibilita que os alunos analisem registros visuais e narrativos do passado e tratem o filme como documento histórico. Como objeto, o filme se torna tema central para debates, atividades reflexivas e comparações com outras fontes, promovendo discussões sobre representações, silenciamentos e intenções da obra. Essa abordagem amplia o repertório didático, estimula o pensamento crítico e fortalece a compreensão da história local, tornando o processo de aprendizagem mais significativo e contextualizado.

Assim, o filme pode ser visto como um registro da realidade, por conter em suas cenas imagens da cidade de Marcação, que hoje existem apenas nas memórias dos mais velhos. Mas também o compreendemos como uma representação/manipulação, pois há muito da subjetividade de quem o produziu, expresso nos planos, nos direcionamentos das câmeras, na montagem, enfim, na sua linguagem cinematográfica. Vejamos algumas figuras de cenas do filme, que permitem enxergá-lo como registro da realidade e possível representação.



Figura 11 - Cena de casas e rua de Marcação.

Fonte: *A Árvore de Marcação* (1993)



Figura 12 - Cena de casas e rua de Marcação.
Fonte: A Árvore de Marcação (1993)



Figura 13 – Vista da Igreja de Nossa Senhora da Conceição, prédio substituído por construção mais moderna.
Fonte: A Árvore de Marcação (1993)



Figura 14 – Janeide, de olhar ativo atuando no filme.
Fonte: A Árvore de Marcação (1993)



Figura 15 – Verônica, de olhar desconfiado atuando no filme.
Fonte: A Árvore de Marcação (1993)



Figura 16 – Jocélia, jovem de Marcação que vai estudar Direito e trabalhar na cidade grande.
Fonte: A Árvore de Marcação (1993)

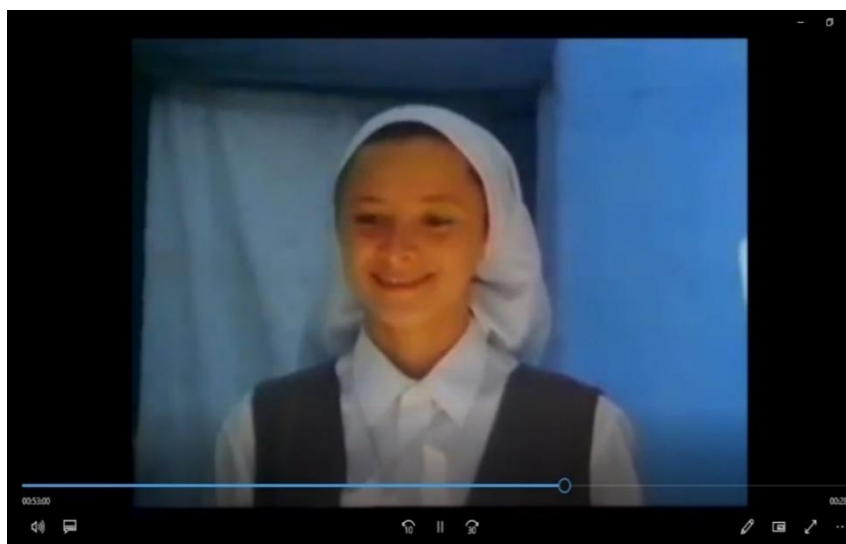


Figura 17 – Personagem principal do filme, Irmã Adriana com o hábito religioso.

Fonte: A Árvore de Marcação (1993)

As figuras 11 e 12 mostram imagens de Marcação feitas pela câmera durante as gravações, imagens de casas simples, ruas sem pavimentação e o veículo que, à época, transportava trabalhadores para o corte da cana. A figura 13 mostra a igreja de então, que não resistiu às mudanças que transformaram as cidades em quase todos os lugares.

As figuras 14 e 15 mostram imagens de crianças marcaçãoenses²³ que atuaram no filme, interpretando elas mesmas, nas dificuldades diárias, nas brincadeiras infantis e na expectativa de dias melhores. Essas duas crianças cresceram, constituíram famílias e, atualmente, ambas são servidoras públicas do município de Marcação.

Logo, as cenas apresentadas nas figuras de 11 a 15 podem ser consideradas registros da realidade local, apresentando elementos arquitetônicos e urbanos presentes naquela localidade quando das gravações do filme, bem como imagens de crianças que, na maturidade da vida adulta, podem se rever em registro fílmico que ficou para a História.

Nas figuras 16 e 17, vemos a jovem Jocélia no Rio de Janeiro, como estudante de Direito, com aspectos que a deixam mais madura e trabalhando no Centro de Migração, bem como a personagem da Irmã Adriana vestindo hábito. Essas cenas podem ser interpretadas como representações ficcionais, pois Jocélia não chegou a ingressar no curso de Direito, nem tampouco se mudou para o Rio de Janeiro em busca de vida melhor, mas foi assim representada como uma forma de dramatizar a trama. Embora, anos depois do lançamento do filme, Jocélia

²³ Entre alguns moradores de Marcação e instituições, usa-se o gentílico: marcacense, porém preferimos seguir o empregado na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, marcaçãoense.

tenha deixado seu torrão e passado a viver fora do Brasil.

Já as Irmãs Franciscanas que atuaram em Marcação, vale salientar que foram várias que lá se estabeleceram, tendo maior destaque a Irmã Adriana, única representada no filme. Essas Irmãs, que trabalharam em Marcação por anos na década de 1980, não usavam hábito, até mesmo como forma de estar mais próximas do povo. Ou seja, as figuras 16 e 17 podem ser consideradas ficcionais, resultado da “licença poética” da diretora.

Portanto, podemos perceber o filme como uma fonte que tem importantes registros da realidade, mas também manipulações e representações, como acontece com qualquer obra dessa natureza.

4.5 A linguagem cinematográfica no filme *A Árvore de Marcação*: contribuições para a criticidade discente

A aprendizagem sobre conteúdos de história ocorre em variados espaços, como igrejas, associações, ambientes de trabalho, família e, formalmente, na escola, que pode contar com o auxílio de diferentes instrumentos, tais como, músicas, fotografias, relatos, aulas de campo e o próprio Cinema, que se popularizou, permitindo experiências em seus variados gêneros. Napolitano (2023, p. 61-62) identifica quatro grandes gêneros ou metagêneros:

- Drama – Os filmes de gênero dramático geralmente centram sua história em conflitos individuais, provocados por profundos problemas existenciais, sociais ou psicológicos, além do dissenso amoroso ou afetivo. Neste caso, os dramas costumam partir de um conflito inicial, uma situação tensa que pode ou não ser reparada no desfecho. Se o filme for destinado ao sucesso comercial, o final deve ser feliz, *happy end*. Caso contrário, boa parte da plateia pode não gostar do que viu e estigmatizar seu diretor ou os atores. Este gênero visa provocar efeitos emocionais intensos.
- Comédia – Na comédia, situações patéticas, jogos de linguagem verbal ou peripécias que levem a mal-entendidos, envolvendo um ou mais personagens, são narradas com intenção de provocar risos na plateia.
- Aventura – Na aventura, o elemento que predomina é a ação, envolvendo conflitos físicos, opondo o Bem contra o Mal, narrada em ritmo veloz e encenando situações-limite de risco ou morte. Os heróis tendem a encarnar valores ideológicos da cultura que produziu o filme. O objetivo é provocar efeitos físicos e sensoriais na plateia que acompanha as situações-limite.
- Suspense – No suspense, mais importante do que a ação em si é a trama, o mistério a ser desvendado, as situações envolvendo peripécias não previstas pelo espectador. O termômetro é a tensão que o espectador experimenta ou o susto repentino do desenlace de determinada sequência. O autor ainda destaca a possibilidade desses metagêneros se apresentarem de forma mesclada nas produções, além da viabilidade de subgêneros.

Nossa proposta nesta seção é explorar a linguagem cinematográfica do filme *A Árvore de Marcação*, compreendendo sua inserção na categoria ficção, gênero drama, e suas possíveis

contribuições para a aprendizagem histórica, com ênfase na criticidade discente. Para tanto, faz-se necessário apresentar o conceito de linguagem cinematográfica, fundamental para despertar no alunado uma nova postura frente aos filmes.

Sobre o conceito de linguagem cinematográfica, há uma vasta bibliografia. Ancoramos em Napolitano, que destaca nessa linguagem “elementos sutis e subliminares que transmitem ideologias e valores tanto quanto a trama e os diálogos explícitos” (Napolitano, 2023, p. 57), exigindo do espectador uma atenção maior para decifrar essa linguagem intertextual, única, com escrita própria e muita complexidade. O nosso conhecimento técnico pode ser limitado, mas é possível garantir o mínimo necessário para a compreensão da linguagem cinematográfica.

Obviamente o professor não precisa ser crítico profissional de cinema para trabalhar com filmes em sala de aula. Mas o conhecimento de alguns elementos de linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho (Napolitano, 2023, p. 57).

Em busca do conhecimento sobre essa linguagem, Ferreira apresenta alguns de seus elementos de forma didática, sempre que possível associando a exemplos de filmes clássicos. Segundo ele: “A estrutura narrativa fílmica passa pelas escolhas de planos, cortes, ângulos, câmeras” (Ferreira, 2018, p. 96).

Para se decifrar essa linguagem, é necessário compreender certos elementos essenciais, o que facilita uma análise crítica frente ao filme. Espelhando o modelo adotado por Ferreira, ao trazer a definição de um elemento da linguagem fílmica, tentaremos associá-lo a imagens de cenas do filme *A Árvore de Marcação*.

A montagem fílmica se dá, basicamente, pela junção de planos que formam as cenas, as cenas que formam as sequências, resultando no filme, que “é, assim, a exibição da imagem em movimento constituída pela estrutura *Plano-Cena-Sequência*” (Ferreira, 2018, p. 97, *grifo do autor*).

O enquadramento é peça fundamental na constituição do filme e,

[...] decorre da combinação entre plano, altura da câmera e ângulo de filmagem. De modo geral, o plano pode ser compreendido como a distância entre a câmera e o foco da filmagem, que pode ser um cenário, um objeto ou personagem, filmados em separado ou em conjunto (Ferreira, 2018, p. 100).

Consoante o mesmo autor, há vários planos usualmente empregados por diretores, “como: geral; médio ou de conjunto; americano; primeiro plano; primeiríssimo plano; e plano em detalhe” (Ferreira, 2018, p. 100). No entanto, definiremos e exemplificaremos, com

imagens de cenas do filme em questão, apenas quatro planos, os quais foram, dentro do nosso conhecimento, identificáveis. Vejamos:

Plano geral: nesse tipo de plano, a posição da câmera permite um enquadramento mais aberto, de modo a proporcionar ao espectador uma visão mais ampla, o que lhe permite visualizar toda área onde a ação é desenvolvida. Por isso mesmo, é também chamado de *plano panorâmico*, especialmente quando usado em ambientes externos (Ferreira, 2018, p. 100).



Figura 18 - Caminhada das crianças até a cidade de Rio Tinto, em plano geral.
Fonte: A Árvore de Marcação (1993)

Plano americano: conhecido por apresentar os personagens acima da altura da cintura, quando muito dos joelhos. No plano americano, portanto, não é mais possível ter a dimensão total do espaço da cena, como nos oferecem os planos geral ou médio/conjunto. Apesar do enfoque no personagem, esse plano ainda exhibe na cena outros elementos que estão próximo dele (Ferreira, 2018, p. 101).



Figura 19 - Fala da Irmã em frente à igreja em plano americano.
Fonte: A Árvore de Marcação (1993)

Primeiro plano: esse plano enfatiza uma determinada situação. Se comparado ao plano americano, o personagem ou objeto é enfocado de modo mais fechado, daí ser conhecido como *close* (“fechado”, em português), o que favorece um conjunto mais próximo com o espectador. Bastante adotado para destacar expressões faciais, o primeiro plano de um personagem geralmente o enquadra acima do peito (Ferreira, 2018, p. 101).

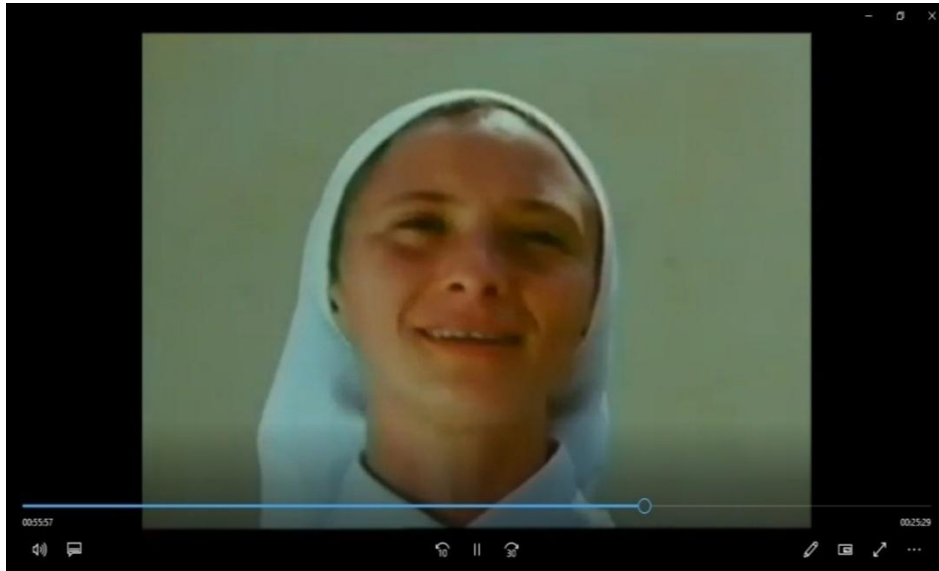


Figura 20 - Fala da Irmã em frente à Igreja em primeiro plano.

Fonte: A Árvore de Marcação (1993)

Plano de detalhe: como sugere o nome, a filmagem procura mostrar um detalhe do objeto/personagem filmado. A cena é dominada pelo detalhe, por exemplo: um olhar, a boca, uma tatuagem, uma textura, um botão. Os diretores costumam extrair desse plano detalhado da imagem importantes efeitos psicológicos para a interação entre espectador e o desenvolvimento da narrativa fílmica (Ferreira, 2018, p. 101).

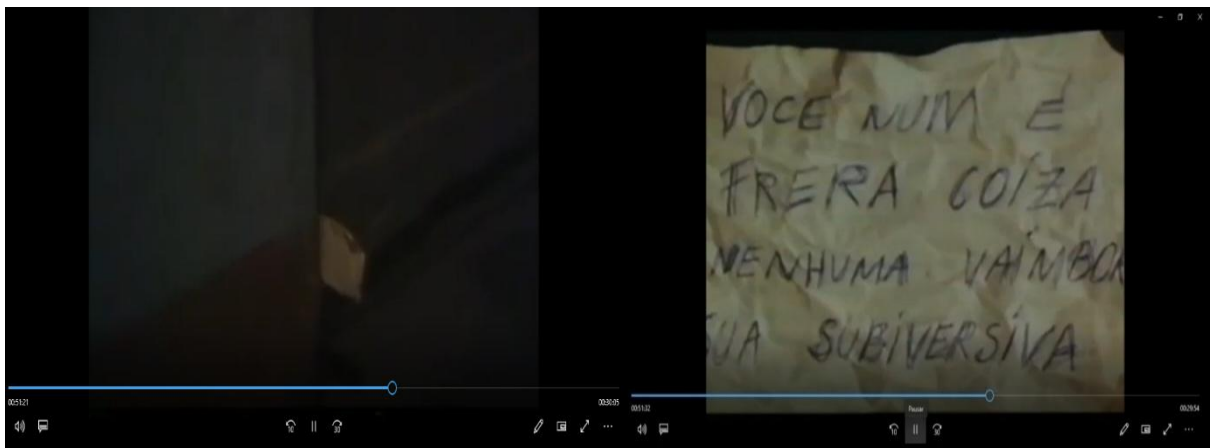


Figura 21 - Entrega de bilhete ameaçador direcionado à Irmã Adriana, em plano de detalhe.

Fonte: A Árvore de Marcação (1993)

Para além do plano, caracterizado pela distância entre o objeto filmado e a câmara, a altura dela, sua angulação e movimentos também influenciam na imagem e na receptividade do filme pelo público. Ou seja, a câmara é fundamental nesse processo. “É sua condição onipresente que permite a entrada e a saída dos sentidos, num movimento relacional de troca, possibilitando reviver uma nova representação do mundo, reconstruir uma mesma narrativa de inúmeras maneiras” (Codato, 2010, p. 54).

Afora os elementos já apresentados, *A Árvore de Marcação* também contém em sua linguagem efeitos sonoros relacionados à natureza, como o som de pássaros, da chuva, da lâmina do facão cortando as canas e outros sons instrumentalizados, responsáveis por provocar determinadas emoções no espectador como medo, perceptível na sequência em que a Irmã Adriana é visitada por um desconhecido à noite, e alegria, como é possível ver na sequência final em que todos comemoram a conquista da água gratuita.

Ao realizar a análise do filme *A Árvore de Marcação* com os alunos, nossa preocupação central foi fomentar a percepção dos códigos da linguagem cinematográfica, entendendo que essa habilidade cognitiva contribui significativamente para uma melhor compreensão do filme, levando-os a perceber o que está para além das falas dos personagens, para além do visível. Isso provoca reflexões e aguça o senso crítico discente, mudando consideravelmente sua compreensão frente a um filme e ao processo histórico.

Logo, a aprendizagem histórica por meio do filme se efetiva quando o aluno compreende a narrativa fílmica não como uma apresentação direta do passado, mas com uma construção impregnada de subjetividades e intencionalidades. Além disso, é fundamental que, no caso específico deste filme, os alunos percebam os elementos imagéticos significativos para a compreensão da história da cidade, pois no registro fílmico vislumbramos uma Marcação de outrora. Essa percepção estimula reflexões entre o passado, presente e futuro, aproximando o aluno do papel investigativo e questionador inerente à disciplina História.

Essa possibilidade de interpretação do passado, compreensão do presente e projeção de expectativas de futuro, inerente à aprendizagem histórica, é potencializada pelo uso do filme. Busca-se, assim, transcender a visão do filme pelo filme, suscitando a identificação e a interpretação das evidências históricas que ele potencialmente oferece, gerando novas análises e questionamentos e, conseqüentemente, novas narrativas, possibilitando a construção de conhecimentos para além do que a obra cinematográfica se propôs a relatar.

É esse conhecimento histórico, resultante de questionamentos profundos e senso crítico apurado, que buscamos desenvolver nos alunos, e este filme se revela como importante

ferramenta de aperfeiçoamento nesse processo. Aperfeiçoamento, pois entendemos que eles já possuem concepções prévias sobre a História e já trazem certos conhecimentos, o que Paulo Freire (2014) chama de “saberes dos educandos”, oriundos de diversas fontes, as quais devem ser levadas em consideração e trabalhadas para a construção de um conhecimento histórico mais sistematizado e aprofundado. Há de se considerar que:

O meio familiar, a comunidade local, *os meios*, especialmente a tv, constituem fontes importantes para o conhecimento histórico dos jovens, que a escola não deve ignorar nem menosprezar. É a partir da detecção destas ideias - que se manifestam ao nível de senso-comum, e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada - que o professor poderá contribuir para as modificar e tornar mais elaboradas (Barca, 2001, p. 15).

Por isso, compreender os conhecimentos prévios que os alunos têm, incluindo os sobre filmes, e a potencialidade de se aprender com eles, é fundamental. O filme *A Árvore de Marcação*, por retratar a realidade local, assume importância significativa para fomentar novas possibilidades de aprendizagem histórica, reforçar os conteúdos aprendidos em aula e promover reflexões essenciais que segundo Freire (2013), desvelam a realidade, através do conhecimento real.

Esse conhecimento reverbera no pensar historicamente, que segundo Matos (2017), consiste em perceber o presente como um desdobramento do passado e a interligação entre ambos. Dessa forma, o discente, imbuído desse novo pensar e da criticidade que lhe é inerente, compreenderia mais facilmente seu tempo, seu espaço e as possíveis conexões.

Com o objetivo de facilitar esse processo, estruturamos o próximo capítulo desta dissertação com foco na Sequência Didática (SD) e no preenchimento do Álbum Reflexivo pelos discentes, sob nossa mediação, a fim de operacionalizar, na prática, as ideias aqui apresentadas e possibilitar uma nova forma de pensar historicamente.

5. A ESCOLA, O PROFESSOR E O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

“É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”
(Freire, 2014, p.43 - 44)

Os três elementos aqui abordados - escola, professor e processo de ensino e aprendizagem - são inerentes à dinâmica educacional e vêm, ao longo dos anos, passando por mudanças. Este capítulo tem como objetivo analisar o atual momento da escola, o papel do professor e o processo de ensino e aprendizagem inserido nesse contexto, bem como apresentar a trajetória profissional docente do autor da pesquisa. Além disso, discute-se a sequência didática como um conjunto sistematizado de ações que auxiliam no aprendizado, bem como a apresentação e aplicação do Álbum Reflexivo como proposta metodológica, seguida da análise dos resultados obtidos a partir de sua utilização.

5.1 Pensando a escola, o professor e o ensino e aprendizagem no contexto atual

A educação brasileira, por muitos anos, esteve ligada ao tradicional, caracterizado por uma relação centralizadora do professor e de obediência por parte dos alunos. Prevalecia, de acordo com Paulo Freire, uma “educação bancária”, na qual o professor era visto como o detentor de todo conhecimento e o aluno, em total passividade, servia como “depósito” das informações e saberes do “mestre”, sem questionamentos sobre conteúdos, metodologias, avaliações ou práticas.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão (Freire, 2013, p. 72).

Constata-se, porém, que essa forma de educação vem mudando, pois tudo está em constante transformação. Vivemos numa sociedade do século XXI, marcada pela rapidez informacional nunca antes vista, embora saibamos que informação não é, necessariamente, conhecimento. O fato é que a sociedade mudou — e, com ela, a escola e o próprio aluno. Reconhecer essa transformação, como afirma Cortella (2014), é sinal de sanidade mental.

Essa avalanche informacional, consequência do “boom” tecnológico das últimas

décadas faz com que o jovem de hoje chegue à escola com ideias fragmentadas sobre vários assuntos, trazendo uma certa “carga” de informação, que deve ser discutida, trabalhada e aperfeiçoada conjuntamente para se transformar em conhecimento real e tornar o discente mais crítico diante das informações recebidas e dos “encantadores de palavras”, que, na sociedade atual, conforme Gadotti (2005), tiram proveitos nos mais variados aspectos.

A conjuntura atual impacta o ensinar e o aprender no ambiente escolar, com alunos muitas vezes focados em outras possibilidades de aprendizagens e, frequentemente, indiferentes ou resistentes a certas metodologias. Isso exige dos professores novas atitudes, posicionamentos e práticas, transformando momentos graves em momentos “grávidos”, nas palavras de Cortella:

Esses momentos graves significam, como sempre na história humana, a possibilidade de momentos grávidos. Sim, momentos graves são também momentos grávidos! Afinal de contas, toda situação grave contém uma gravidez, ou seja, a possibilidade de dar à luz uma nova situação (Cortella, 2014, p. 10).

Esse tipo de “gravidez” vem se evidenciando no universo educacional. A realidade atual das salas de aula, marcada por grande volume de informações e pela presença de estudantes com diferentes habilidades e aptidões, evidencia novas formas de enfrentar os desafios do processo de ensino e aprendizagem. Para ilustrar ainda mais esses momentos geradores de oportunidades, destaca-se a pandemia da COVID-19, quando o mundo foi atingido abruptamente por um vírus, provocando adaptações repentinas para evitar o caos generalizado.

Durante essa pandemia, a Educação esteve entre os setores mais impactados. Subitamente, escolas e docentes tiveram de enfrentar o desafio de criar e implementar ferramentas capazes de assegurar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que buscavam preservar o equilíbrio emocional de alunos e professores. O momento grave virou “grávido”. Esse cenário exigiu o uso de tecnologias, muitas vezes desconhecidas ou de difícil acesso, o que produziu interferências diretas na escola, nos profissionais da educação e no próprio processo de ensino e aprendizagem.

Atualmente, a escola ainda é a instituição responsável pelo ensino formal, embora o termo tenha adquirido um entendimento polissêmico, variando de espaço de controle, vigilância, disciplinarização, socialização ao de “[...] instituições com o propósito específico de promover a aquisição do conhecimento” (Young, 2007, p. 1288).

Este conhecimento, quase sempre, está atrelado às concepções das classes dominantes e detentoras de privilégios, que exercem forte influência e legitimam o que deve ser ensinado nas escolas, pelo menos no que se refere ao ensino oficial. Cabe aos professores encontrar desvios que levem os alunos a outros conhecimentos.

A concepção de escola aqui trabalhada é a mesma que é discutida por Seffner:

[...] um local tradicional de aquisição de conhecimento, de alfabetização científica, como também um importante local de sociabilidade, a sociabilidade do espaço público e dos ideais republicanos, que não é a mesma sociabilidade experimentada no seio da família (Seffner, 2016, p. 50).

Esse espaço, hoje multicultural e diverso, deve valorizar os conhecimentos prévios dos educandos, em consonância com outros necessários à sua formação. Nele, cabe um ensino que visibilize os vários sujeitos e promova o respeito às diferenças e subjetividades. Espera-se que a escola se constitua cada vez mais nesse espaço, e que sobre ela recaiam conquistas e avanços, não apenas no tocante a aprendizagem, mas também nas políticas educacionais de valorização de seus profissionais e alunos.

A escola contemporânea requer do professor uma nova ótica. Não se trata de um profissional imbuído de vários poderes, capaz de solucionar todos os desafios educacionais brasileiros, mas de alguém que aja como mediador no processo de ensino e aprendizagem, que consiga trabalhar os conteúdos prescritos, dosando-os, quando possível, com temáticas momentâneas e de interesse discente, ou seja, “[...] pensa o ensino de sua disciplina para além dos conteúdos” (Seffner, 2016, p. 53). Que atue sem autoritarismo, mas, quando necessário, com autoridade; que seja inquieto, empático, com postura dialogal, que priorize o respeito e lance novo olhar sobre a aprendizagem.

Conforme, Claudino, o professor no cenário atual passa a ter como atribuições:

[...] a condição de gestor da aprendizagem cooperativa, flexibilizando-o no exercício coletivo de aprender a aprender juntamente com o aprendiz, integrando comunidades virtuais nas quais a troca de informações pode promover também o acesso ao conhecimento (Claudino, 2013, p. 70).

Independentemente da conjuntura, é esse professor, segundo Seffner, que é dotado de *expertise* para ensinar e torna-se um adulto de referência frente aos alunos.

E os jovens precisam perceber que esse adulto de referência é dotado de modos de falar sobre as questões do mundo e das culturas juvenis que não se confundem com opiniões familiares, de padres e pastores, ou do senso comum e da mídia (Seffner, 2016, p. 54).

Logo, esse professor é um estudioso, defensor do conhecimento científico, que se torna adulto de referência. No entanto, a ideia não é colocá-lo como um modelo isento de equívocos e detentor de uma retidão inquestionável, mas de associar teoria à prática. É a ação que exemplifica, e, segundo a concepção freiriana, “Dizer que os homens são pessoas, e como

“pessoas, são livres, e nada concretamente fazer para que esta afirmação se objetive, é uma farsa” (Freire, 2013, p. 43).

O falar sem a ação não engaja. O professor inserido nesse novo meio escolar tem que se perceber agente transformador e inspirador, mesmo que muitas vezes não tenha o devido reconhecimento. Ele é partícipe da Educação Libertadora, a qual tem uma prática problematizadora, baseada no diálogo e na criticidade.

Assim, é esse profissional de estudo contínuo, resiliente e desenvolvedor de múltiplas aptidões que está diante do atual cenário escolar, atingindo objetivos traçados por seus planos, mas muitas vezes se frustrando frente à realidade, por vezes árdua, da escola contemporânea. Ainda assim, é ele sujeito imprescindível no processo de ensino e aprendizagem.

Esse processo é contínuo e, como já mencionado, mediado pelo professor, que busca torná-lo atrativo e significativo. Para isso, utiliza diversos recursos — como filmes, literatura, fotografias e músicas — com o propósito de despertar no aluno o interesse pelo aprender e de auxiliá-lo no desenvolvimento das habilidades e competências necessárias para a construção do conhecimento e para sua vida social.

Estamos sempre aprendendo. “O espaço da aprendizagem é aqui, em qualquer lugar; o tempo de aprender é hoje e sempre” (Gadotti, 2005, p. 44). E, ancorados também em Libâneo, que afirma que a aprendizagem ocorre entre as pessoas e em vários lugares, e com determinados fins, denominando-as de *aprendizagem causal e organizada*, sendo esta última “por finalidade específica aprender determinados conhecimentos, habilidades, normas de convivência social” (Libâneo, 2006, p. 82).

Mas também enfatiza que:

[...] é na escola que são organizadas as condições específicas para a transmissão e assimilação de conhecimentos e habilidades. Esta organização intencional, planejada e sistemática das finalidades e condições da aprendizagem escolar é tarefa específica do ensino (Libâneo, 2006, p. 82).

Portanto, é o ensino ofertado na escola e intermediado pelo professor que possibilita, por meio de sistematização e organização, a aprendizagem de conhecimentos e habilidades que terão serventia e resultarão em modificações na vida do sujeito e nas relações por ele estabelecidas na sociedade.

O conhecimento serve primeiramente para nos conhecer melhor, a nós mesmos e todas as nossas circunstâncias, conhecer o mundo. Serve para adquirirmos as habilidades e as competências do mundo do trabalho, serve para tomar parte nas decisões da vida em geral, social, política, econômica. Serve para compreender o passado e projetar o futuro. Finalmente, serve para nos comunicar, para comunicar o que conhecemos, para conhecer melhor o que já conhecemos e para continuar aprendendo (Gadotti, 2005, p. 46).

Assim, temos esses elementos do ambiente educacional - escola, professor e ensino-aprendizagem - em constantes mudanças e adaptações para atender às demandas da sociedade atual.

5.2 Professor: desafios e reflexões sobre a prática

Atuar como professor, presentemente, é um grande desafio. A valorização salarial dessa categoria ainda deve ser melhorada. O seu ambiente de trabalho tem se tornado, muitas vezes, insalubre, prevalecendo uma forte insegurança, falta de infraestrutura adequada, com salas não climatizadas ou conservadas, equipamentos insuficientes ou inadequados. Além disso, a questão comportamental dos alunos, que pode incluir agressões físicas, verbais e psicológicas, tem prejudicado, sem dúvida, o desempenho profissional docente.

Quando o profissional precisa se deslocar por vários quilômetros até o local de trabalho, a situação se agrava, pois implica mais riscos, estresse no trânsito, cobrança quanto à pontualidade e o cansaço inerente a toda viagem. Essa é a realidade de quem escreve esta dissertação. Atuo como professor aproximadamente 70 km de onde moro. Resido na capital e trabalho em uma cidade do litoral norte da Paraíba. Ingressei mediante concurso público em 2017, e os primeiros momentos não foram fáceis: olhares estranhos, horários de aulas injustos, comentários em corredores; a boa acolhida mesmo veio só dos alunos.

É nesse contexto que desempenho minhas atividades docentes há quase uma década. Marcação, segundo informações do IBGE²⁴ referentes à Educação, apresentava, em 2022, taxa de escolarização de 6 a 14 anos de 99,37%. Na comparação com outros municípios da Paraíba, ocupava a 90ª posição entre os 223 existentes no estado. Em relação ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), no ano de 2023, o município registrou nota 4 nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública, enquanto, para os anos finais, não há dados disponíveis..

No município, há apenas uma escola dedicada anos finais do ensino fundamental: a EMEF Professora Emília Gomes da Silva, localizada no centro da cidade. Segundo dados da secretaria, havia 324 alunos matriculados no ano letivo de 2025, destes 272 são indígenas,

²⁴ Informações contidas no endereço <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/marcacao/panorama>, visto em 28 de setembro de 2025.

integrantes do Povo Potiguara, representando quase 84% do público escolar.

Conforme o Projeto Político Pedagógico, atualmente em construção, pois o anterior foi extraviado, a escola foi inaugurada em 1984, recebendo este nome em homenagem a Professora Emília Gomes da Silva, que prestou relevantes serviços à localidade, alfabetizando diversas gerações de marcaçãoenses. Inicialmente era um pequeno prédio, com duas salas de aula, uma cantina e uma secretaria.

Na configuração arquitetônica atual, apresenta:

QUADRO 1 – ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA DE ATUAÇÃO

ITEM	QUANTIDADE
Sala de aula regular	08
Banheiro para alunos (feminino e masculino, compartimentados)	02
Banheiro de funcionários	02
Sala de robótica e informática	01
Laboratório de Ciências	01
Sala de reforço	01
Sala de secretaria e direção	01
Sala dos professores	01
Sala de biblioteca	01
Sala da rádio escola	01
Refeitório	01
Auditório	01
Almoxarifado	01
Pátio	01
Ginásio esportivo	01

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola (em construção)

A Escola Emília Gomes oferta a EJA (Educação de Jovens e Adultos) à noite e, durante o dia, nos turnos manhã e tarde, os anos finais do ensino fundamental, com turmas do 6º ao 9º ano. Tem como gestora, atualmente, a senhora Edilza Cassiano, que administra uma equipe de mais de 60 funcionários.

Minhas atividades são desenvolvidas nesse ambiente. Durante o período da pesquisa, deslocava-me para lecionar na escola às quartas e quintas-feiras, partindo da capital e passando pelos municípios de Bayeux, Santa Rita, Mamanguape e Rio Tinto, até chegar a Marcação. No trajeto, vislumbro diversas paisagens naturais e humanas, como rodovias (BR 230 e 101),

prédios, casebres, pequenas estradas, extensas plantações de cana-de-açúcar, rios e tantas outras, que frequentemente provocam profundas reflexões.

A realidade na qual estou inserido, quando comparada a alguns relatos, não está entre as mais adversas. Disponho de uma infraestrutura adequada, embora se saiba que nem todos os recursos funcionem plenamente. As salas de aula apresentam número compatível de alunos, ainda que existam casos de indisciplina, e contamos com o apoio de uma equipe de coordenação que auxilia no cotidiano escolar, contribuindo no processo de ensino e aprendizagem.

É nesse universo que tenho desenvolvido minha prática, trabalhando o conteúdo prescrito, bem como promovendo discussões sobre fatos e personagens importantes no processo histórico que, por algum motivo, não ganharam a devida visibilidade. Discutimos sempre sobre esses silenciamentos, ouvindo alunos ligados direta ou indiretamente a grupos subalternizados, oportunizando falas que possam contribuir para novos realces históricos.

É nesse caminhar que venho percebendo dificuldades nos aprendizados discentes. Entre as dificuldades observadas, destaca-se o desconhecimento dos estudantes em relação à história local, isto é, à história do município em que vivem. Foi a partir dessa lacuna, considerada relevante para o contexto educacional, que se delineou a proposta desta dissertação.

De forma objetiva, a aprendizagem histórica perpassa o despertar da criticidade, o conhecimento de diferentes realidades e temporalidades, além da visibilidade aos variados sujeitos históricos. É isso que pretendemos com a proposta aqui desenvolvida. Para tanto, além de uma prática cada vez mais empática e intercultural, desenvolvemos variados instrumentos que possibilitam essas aprendizagens, sendo aqui destacado um deles: a sequência didática (SD).

Para este trabalho, privilegiamos a utilização de uma sequência didática, com o objetivo de facilitar a compreensão da análise fílmica, uma vez que trabalhamos com o filme *A Árvore de Marcação*. Possibilitamos aos alunos o estudo dessa fonte, de modo que pudessem compreender a relação entre presente e passado, bem como perceber permanências e mudanças, com foco no contexto local. A atividade culminou no preenchimento do Álbum Reflexivo, no qual os estudantes estabeleceram a numeração correta das figuras fílmicas e responderam às questões subjetivas propostas, com o objetivo de promover uma reflexão histórica sobre o conteúdo estudado. Tanto a sequência didática quanto o Álbum Reflexivo serão detalhados nos subcapítulos seguintes.

5.3 Imagens e palavras na História: Sequência Didática e Álbum Reflexivo

A formação inicial docente em História contempla disciplinas que abordam o conhecimento histórico, teoria, metodologia, pesquisa e prática de ensino. Porém, é na vivência diária na escola que a prática e as responsabilidades inerentes a profissão se concretizam. É na prática, fundamentada pela teoria, que buscamos aplicar diferentes abordagens metodológicas, visando melhores resultados educacionais.

Pensando nisso, elaboramos uma Sequência Didática (SD) para trabalharmos o filme *A Árvore de Marcação*, culminando na aplicação de um Álbum Reflexivo, preenchido e respondido pelos discentes. Esse material constitui a proposta metodológica (ou produto educacional) exigida para a conclusão deste mestrado profissional. A seguir, apresentamos a fundamentação e estruturação da SD e do Álbum Reflexivo, a fim de possibilitar melhor compreensão de ambos.

Sequências didáticas podem ser definidas como: “*um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos*” (Zabala, 1998, p. 53, *grifo do autor*), visando uma intervenção pedagógica reflexiva, com perspectiva processual e apresentando as fases de planejamento, aplicação e avaliação.

Por meio da SD, é possível unir variadas atividades para atingir objetivos de ensino, valorizando o papel do professor e dos alunos em sala. Com ela, podemos aprimorar a aprendizagem dos conteúdos, sejam os conceituais (aprender a conhecer), os procedimentais (aprender a fazer) ou atitudinais (aprender a ser), além de estimular habilidades necessárias aos alunos, de um determinado ano escolar ou componente curricular.

Cardoso (2024) também aborda a SD, voltada para o conhecimento matemático (mas totalmente adaptável a outros componentes), como um conjunto de atividades sequenciadas, interligadas e planejadas, tendo por principal propósito “proporcionar aos educadores uma metodologia sólida para ensinar conteúdos de maneira eficaz, dividindo o processo de aprendizagem em etapas bem definidas” (Cardoso, 2024, p. 11).

Essa estratégia educacional deve ser flexível, podendo ser planejada para dias, semanas ou períodos mais longos, envolvendo tema, objetivos, metodologia, recursos utilizados e, obviamente, avaliação que, nesse contexto deve ser formativa.

A SD aqui estruturada tem como um dos instrumentos avaliativos o Álbum Reflexivo, uma proposta metodológica autoral, construída pelo professor-pesquisador e preenchida pelos alunos. Ele foi idealizado de forma simples, em apenas uma folha de papel A4, para facilitar sua aplicação, inspirado nos álbuns de figurinhas que marcaram a infância de muitas

crianças, inclusive do autor desta dissertação.

De forma lúdica, o álbum reflexivo foi utilizado como instrumento didático-pedagógico, elaborado com a finalidade de estimular a reflexão histórica dos discentes por meio da articulação entre imagens, narrativas filmicas e experiências locais. Tal proposta, permitiu registros de percepções, interpretações e argumentos, o que resultou em aprendizagem histórica.

Ele igualmente contribuiu como importante instrumento da pesquisa, pois possibilitou a produção de dados relevantes. Por meio dele, os discentes foram estimulados a colar figurinhas numeradas nos espaços correspondentes e, em seguida, responderam a questões relacionadas ao filme, previamente exibido e discutido durante a aplicação da Sequência Didática (SD).

Essas questões abordaram tanto a compreensão do enredo filmico quanto aspectos do município onde residem, incentivando-os a refletir sobre mudanças e permanências em sua cidade, a estabelecer conexão entre presente e passado e a compreender a atuação de importante movimento protagonizado por crianças e adolescentes, que lutou por melhorias locais.

A atividade também possibilitou, perceber a ação do tempo sobre os lugares e as pessoas, favorecendo a compreensão do processo de evolução histórica de Marcação.

Nossa SD foi pensada visando contribuir para o conhecimento histórico dos alunos, fazendo-os perceber a relação passado-presente e estimulando as seguintes habilidades propostas pela BNCC para estudantes do 9º ano do ensino fundamental, anos finais: **(EF09HI05)** Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive; **(EF09HI09)** Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais. Ela foi inspirada no modelo adotado por Cardoso (2024) e segue a seguinte estrutura:

QUADRO 2 - IDENTIFICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Tema da aula	Período	Duração	Ano/Turma/Turno
A História Local a partir do Cinema	7, 8 e 14 de maio	5 aulas	2025/9º Ano/Tarde
Objetivos:			
- Levantar informações sobre experiências filmicas dos discentes; - Apresentar questões peculiares sobre o filme “<i>A Árvore de Marcação</i>”; - Exibir trechos do filme e discuti-lo; - Entender o filme como fonte para a compreensão da História de Marcação;			

• Identificar possíveis mudanças e permanências na sociedade marcaçãoense a partir do filme; • Contribuir para o desenvolver da criticidade e da percepção da relação presente/passado dos discentes; • Preencher Álbum Reflexivo a partir do filme, estimulando a compreensão do enredo fílmico e aquisição da aprendizagem histórica.
Conteúdo:
• História Local a partir de exibição fílmica
Metodologia:
A abordagem metodológica foi pensada para estimular a participação plena dos alunos em todas as aulas, contribuindo com argumentos orais, escritos ou assistindo atentamente ao filme. A ideia é que, a partir da explanação docente sobre o filme, sua exibição e a análise de outras possíveis fontes (pequenos textos e imagens), os alunos passem a enxergar o filme como uma fonte importante para a compreensão de sua história, entendendo o contexto de produção, a narrativa dos fatos e a linguagem cinematográfica, tendo sua criticidade instigada e percebendo a relação entre presente e passado. Coube ao professor a estruturação da sequência, a condução das discussões e a coordenação das atividades.
Recursos:
• Notebook e projetor para exibição de slides e trechos do filme; • Sondagem impressa sobre a experiência fílmica discente; • Imagens de cenas do filme para elaboração do álbum; • Álbum impresso em papel A4; • Quadro e caderno.
Avaliação:
Entendendo o aluno como um ser em formação, utilizamos uma avaliação não como um fim em si, mas com o foco no que realmente foi assimilado da estratégia utilizada, levando em consideração as dúvidas esclarecidas, os posicionamentos e as concepções adquiridas a partir do trabalho desenvolvido.
Referências:
A ÁRVORE DE MARCAÇÃO. 2015. 1 vídeo (81 min). Publicado pelo canal: Movimento De Adolescentes e Crianças. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=bDkbjne-Enw. Acesso em: 19 de julho de 2024. BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. CARDOSO, Mikaelle Barboza. Sequências didáticas: Orientações para iniciantes na pesquisa em educação matemática. Quipá Editora: 2024. VELOSO, Reginaldo. Crianças em ação. Petrópolis: Vozes, 1982. ZABALA, Antoni. A Prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998. Fonte: Modelo adaptado a partir da obra, Sequências didáticas: Orientações para iniciantes na pesquisa em educação matemática, de Mikaelle Barboza Cardoso, 2024.

5.4 Aplicação prática: conhecendo a história local a partir do Cinema

- **Justificando:**

A prática docente é marcada por momentos de satisfação e desafios. Contribuir para o crescimento cognitivo dos alunos, incorporando novos conceitos, teorias, fomentando habilidades e promovendo a discussão de fatos, é uma conquista gratificante da profissão.

Visando tornar as aulas de história ponte para novos conhecimentos, estruturamos nossa proposta de Sequência Didática (SD). O objetivo é que os alunos conheçam a história local de sua cidade, promovendo o (re)conhecimento de um recorte histórico específico e o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a aprendizagem histórica. Para alcançar esse fim, utilizamos o filme *A Árvore de Marcação* (1993) como recurso pedagógico.

Embora reconheçamos algumas imprecisões e licenças poéticas na narrativa do filme, conforme evidenciado no capítulo 4, destacamos seu caráter interdisciplinar e suas possibilidades de abordagens temáticas, o que favorece seu uso em diferentes ambientes de aprendizagem. Além disso, essas imprecisões podem servir como ponto de partida para discussões críticas sobre a representação histórica no Cinema, permitindo que os alunos analisem e reflitam sobre a diferença entre fato e ficção.

As possibilidades pedagógicas presentes no filme despertaram nosso interesse, também justificado pelo aspecto subjetivo: o local retratado é o nosso espaço de atuação profissional, e observamos entre os discentes uma carência de conhecimento sobre sua própria história.

Como afirma Zabala, as atividades estruturadas e ordenadas na SD visam objetivos claros, e no nosso caso, é a compreensão de um recorte histórico da cidade de Marcação a partir do filme, contribuindo significativamente para o entendimento da realidade local. Isso estimula o pensamento histórico, desenvolvendo habilidades como análise crítica de fontes, construção de argumentações e percepção de temporalidades e versões históricas.

A SD aqui estruturada, com possíveis ajustes, pode ser utilizada em outras realidades e por outros componentes curriculares, abordando diferentes temáticas. Por exemplo, Ciências pode trabalhar a SD na exibição do filme, destacando elementos como a água enquanto recurso essencial à sobrevivência humana. A Geografia pode explorar a questão da localização e tipos de paisagens. Pode-se também abordar o tema do trabalho infantil e suas implicações. Tudo isso evidencia o potencial interdisciplinar do filme.

A sequência didática foi aplicada em uma turma do 9º ano do ensino fundamental da EMEF Professora Emília Gomes da Silva, composta por 15 alunos.

- **Desenvolvimento da sequência didática:**

1ª Aula (45 minutos)

1º Momento: Cumprimos os alunos e foi explicado a importância do trabalho com História Local, apresentando o tema, os objetivos, e o passo a passo das próximas cinco aulas, deixando espaço aberto para dúvidas. *(Tempo: sete minutos)*

2º Momento: Distribuição de uma sondagem com seis questões para serem respondidas e entregues ao professor:

- 1- Você gosta de filme?
- 2- Em caso positivo, qual tipo?
- 3- Você acha ser possível aprender através de um filme?
- 4- Com qual frequência você assiste a filme na escola?
☐ Nunca
☐ Algumas vezes
☐ Constantemente
- 5- Aponte vantagem(s) e desvantagem(s) de assistir a filmes na escola.
- 6- Você já assistiu ou ouviu falar do filme *A Árvore de Marcação*? Sabe do que se trata?

(Tempo: 13 minutos)

3º Momento: Exibição e explicação dos slides sobre o filme, o livro que o inspirou, documentos desse universo cinematográfico e questionamentos importantes para instigar os alunos a refletirem sobre essa produção, promovendo uma análise crítica e contextualizada.

Tempo: (25 minutos)

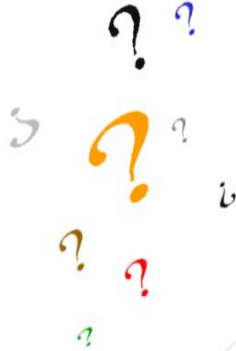


Filme: A Árvore de Marcação
Produção de Jussara Queiroz

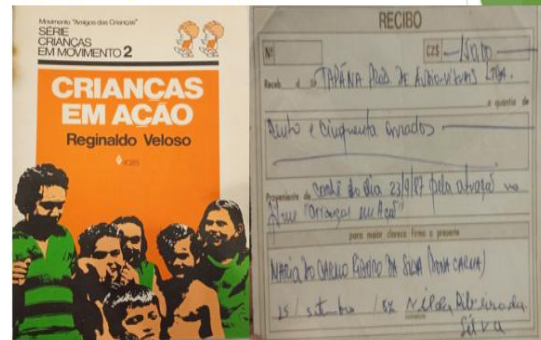
Algumas considerações:

- ▶ Produção de uma mulher, do Rio Grande do Norte;
- ▶ Finalização 1993;
- ▶ Contexto: Início da década de 80, na cidade de Marcação;
- ▶ Abordando várias temáticas sociais (foco na gratuidade da água)
- ▶ Importante fonte histórica para o conhecimento da nossa história local.

Por que vocês acham que o filme recebeu esse nome?



Alguns documentos importantes que ajudam no entendimento do filme:



Um filme, baseado em um acontecimento real, nunca deve ser criticado?



Entendendo um pouco da linguagem cinematográfica



Planos selecionados da dissertação de Luana Araújo de França

- ▶ Figurino;
- ▶ A trilha sonora;
- ▶ Os ângulos da câmera;
- ▶ A iluminação;
- ▶ Edição...



Figura 22 – Slides trabalhados em sala de aula.
Fonte: Autoria Própria (2025).

QUADRO 3 – Ações da SD por aula

Objetivo(s) da aula	Ação do Professor	Ação do Aluno	Material Utilizado
• Levantar informações sobre experiências filmicas dos discentes; • Apresentar questões peculiares sobre o filme <i>A Árvore de Marcação</i>.	Explicar sobre os objetivos da aula, aplicar sondagem e apresentar slides sobre o filme e suas peculiaridades.	Prestar atenção, responder à sondagem e tirar dúvidas.	• Notebook; • Projetor; • Papel Ofício com sondagem.

Fonte: Modelo adaptado a partir da obra, Sequências didáticas: Orientações para iniciantes na pesquisa em educação matemática, de Mikaelle Barboza Cardoso, 2024.

2ª Aula (45 minutos)

1º Momento: Cumprimos os alunos. Conversa sobre a sondagem aplicada, apresentando percentual²⁵ dos gêneros filmicos assistidos, o número de alunos que acham possível aprender com filmes e o número de quantos conhecem o filme em questão. Reforço das condutas comportamentais esperadas durante a exibição do filme. *(Tempo destinado para esse 1º momento: 10 minutos)*

2º Momento: Leitura de mensagens de D. Adriana (ex-Irmã Franciscana, representada no filme por Marcélia Cartaxo) e de Jocélia Pereira (marcaçãoense que atuou no filme), além de apresentação de imagens atuais das duas, possibilitando que os alunos conhecessem pessoas

²⁵ Gráfico exposto no apêndice.

importantes do seu meio que inspiraram e atuaram no filme. Distribuição e leitura de trecho do livro²⁶ *Crianças em Ação*, situando os alunos sobre a cobrança da taxa da água e a realidade de Marcação no início da década de 1980. *(Tempo destinado para esse 2º momento: 10 minutos)*

3º Momento: Iniciamos a exibição do filme, de forma fragmentada para otimizar o tempo, reforçando a importância de assisti-lo na íntegra. Informamos que o filme está disponível no *YouTube* e que o link de acesso seria compartilhado no grupo de *WhatsApp* da turma.

Durante a exibição, realizamos as seguintes pausas para contextualização e aprofundamento:

- Exibimos o filme do início até **3min08**, momento em que pausamos para explicar a situação da personagem Jocélia.
- Seguimos até **4min35**, quando fizemos inter rompemos para comentar sobre o som emitido, destacando-o como parte da trilha sonora e da linguagem cinematográfica.
- Prosseguimos até **7min35**, quando fizemos mais uma pausa para alertar os alunos sobre o corte de sequência e explicar que, a partir daquele ponto, Jocélia passa a rememorar suas experiências vividas em Marcação.
- Demos continuidade até **8min23**, quando enfatizamos que seriam explorados aspectos locais, como o trabalho no canavial e a captura de caranguejo no mangue. Destacamos também a participação de duas personagens desse recorte, D. Cândida e Janeide – mãe e filha na vida real, ambas presentes em Marcação até hoje.
- Seguimos até **14min20**, cortamos e retornamos a partir de **18min10** até **21min23**, destacando o trabalho no mangue. Finalizamos a exibição nesse momento para retomá-la na aula seguinte. *(Tempo destinado para esse 3º momento: 25 minutos)*

²⁶ VELOSO, Reginaldo. *Crianças em ação*. Petrópolis: Vozes, 1982, p. 21.

Toda a vila se abastece de água em um único chafariz, construído em 1968, com torneiras, lavanderias e banheiros públicos. No começo a água era de graça. Depois de 2 anos passou a ser paga. 1 centavo a vasilha. Voltou a ser de graça de novo mais alguns anos e terminou sendo paga de novo, chegando a custar 50 centavos a vasilha, fosse do tamanho que fosse, em 1980.

QUADRO 4 - Ações da SD por aula

Objetivo(s) da aula	Ação do Professor	Ação do Aluno	Material Utilizado
• Apresentar dados da sondagem; • Exibir trechos do filme e discuti-lo; • Entender o filme como fonte para a compreensão da história de Marcação.	Apresentar o resultado da sondagem, ler as mensagens de D. Adriana e Jocélia, iniciar a exibição do filme para os alunos e explicar passagens fílmica.	Prestar atenção, ler trecho do livro, fazer anotações e tirar dúvidas.	• Notebook; • Projetor; • Papel Ofício com trecho do livro - <i>Crianças em ação</i> e caderno.

Fonte: Modelo adaptado a partir da obra, Sequências didáticas: Orientações para iniciantes na pesquisa em educação matemática, de Mikaelle Barboza Cardoso, 2024.

3ª Aula (45 minutos)

1º Momento: Cumprimentamos os alunos. Em seguida, fizemos perguntas, como: se estavam gostando do filme; se reconheceram alguém da cidade nas cenas; e se estavam entendendo o filme, se é possível identificar mudanças ou permanências na cidade a partir do filme. Na devolutiva, ninguém foi reconhecido e, nas outras questões, foram unânimes em afirmar que estavam gostando e entendendo-o. Quanto às mudanças, sinalizaram as casas e o traçado das ruas. Não sinalizaram para possíveis permanências. *(Tempo destinado para esse 1º momento: 10 minutos)*

2º Momento: Retornamos a narrativa fílmica, lembrando onde havíamos parado. Demos continuidade à aula com as seguintes ações:

- Reiniciamos a exibição do filme começando com a passagem sobre a venda barata dos caranguejos ao atravessador, o que ocorre a partir dos **24min21** até **27min25**. Nesse momento, fizemos uma pausa para explicar a exploração presente tanto na comercialização quanto no trabalho de extração da carne do caranguejo, além de abordar a questão da aquisição de água no chafariz.
- Prosseguimos a partir dos **29min**, com a chegada da Irmã Adriana à localidade, e seguimos até os **35min**. Pausamos para destacar que, após a chegada da Irmã, as crianças passaram a contar com um espaço acolhedor para brincar, conversar, rezar e discutir sobre a realidade local.
- Aceleramos até **36min54** e reiniciamos a exibição até **41min40**, quando fizemos uma pausa para explicar a situação da cobrança da água no chafariz, o que motivou a

mobilização das crianças e a ida à sede da prefeitura, na época, situada em Rio Tinto.

- Retornamos a cena a partir de **44min50** (momento em que o prefeito recebe as crianças e suas demandas no gabinete) até **46min20**, quando fizemos uma pausa para explicar que, a partir de então, as crianças aguardavam uma resposta esperançosas pela visita do prefeito à Marcação. Como nada aconteceu, provocamos os alunos com a pergunta e questionamos: E agora, qual seria o próximo passo?
- Lembramos aos alunos que, ao tomar partido ou assumir posicionamentos, podemos sofrer represálias e ameaças, como aconteceu com a Irmã Adriana. Reiniciamos a cena da ameaça, dos **48min** até **51min50**, e pausamos para questionar os alunos sobre qual seria a atitude da Irmã diante das ameaças.
- Avançamos até **52min45** e reiniciamos até os **56min**, quando fizemos uma pausa para enfatizar a fala da Irmã em prol da luta das crianças. Demonstramos que houve uma conscientização crescente entre as crianças, perceptível no trecho de **56min13** até **58min48**.
- Adiantamos o filme até **01h01min** e seguimos até **01h06min**, destacando que a conscientização foi ganhando espaço e atingindo públicos além das crianças. Reforçamos que houve retorno a Rio Tinto para nova conversa com o prefeito, que ainda não havia respondido às crianças. Enfatizamos o anúncio da gratuidade da água em Marcação, exibindo o trecho de **01h07min36** até **01h09min18**. *(Tempo destinado para esse 2º momento: 35 minutos)*

QUADRO 5 - Ações da SD por aula

Objetivo(s) da aula	Ação do Professor	Ação do Aluno	Material Utilizado
• Exibir trechos do filme e discuti-lo; • Identificar possíveis mudanças e permanências na sociedade marcaçãoense a partir do filme.	Instigar os alunos quanto ao entendimento do filme, retomar explicação da narrativa filmica, continuar sua exibição e levantar questionamentos.	Prestar atenção, responder aos questionamentos, fazer anotações e tirar dúvidas.	Notebook, projetor e caderno.

Fonte: Modelo adaptado a partir da obra, Sequências didáticas: Orientações para iniciantes na pesquisa em educação matemática, de Mikaelle Barboza Cardoso, 2024.

4ª/5ª Aulas Geminadas (totalizando 90 minutos)

1º Momento: Cumprimentamos os alunos. Em seguida, finalizamos a exibição do filme, reiniciando-o de **1h10min20** até **1h16min**. Após o término, abrimos discussão sobre as

impressões dos alunos sobre o filme: Se é importante para o conhecimento histórico de Marcação? Por quê? Se recomendariam o filme ou não?

Alguns alunos se manifestaram, afirmando que o filme é importante para conhecer fatos passados da cidade; outros sinalizaram positivamente com a cabeça, indicando que o recomendavam. Uma aluna afirmou que não recomendaria, pois não era o que esperava, mas não soube explicar sua expectativa. Acredito que fatores como a qualidade do som e da imagem, além do próprio enredo, podem ter influenciado na frustração de suas expectativas. *(Tempo destinado para esse 1º momento: 25 minutos)*

2º Momento: Inicialmente, foi pensado em dividir os quinze alunos em grupos de três, totalizando cinco grupos; porém, dois faltaram, e a divisão ficou da seguinte forma, por uma questão de afinidade e entrosamento: formaram-se quatro grupos, sendo dois com quatro alunos, um com três e outro com dois.

Cada grupo recebeu um álbum em papel A4²⁷ e foram colocadas à disposição 25 imagens (figuras) retiradas do filme, distribuídas da seguinte forma: 5 de personagens, 5 de paisagens naturais ou humanas, 5 de tipos de trabalho e 5 que representavam mudanças ou permanências na sociedade marcaçãoense. Além dessas, foram incluídas mais 5 imagens maiores, todas da mesma cena do filme: a comemoração da população pela gratuidade da água.

Todas essas imagens/figurinhas foram colocadas em pequenos pacotes, semelhantes aos de álbuns de figurinhas, totalizando cinco pacotes com cinco imagens/figurinhas cada. Cada pacote continha uma imagem de cada categoria (personagens, paisagens, tipos de trabalho e mudanças/permanências), além de uma figura maior comum a todos, representando a cena final do filme.

Em seguida, um representante de cada grupo escolheu um numeral de 1 a 5 e recebeu o respectivo pacote; em virtude da formação de apenas quatro grupos, um pacote foi desconsiderado. Com as imagens (figuras) em mãos, os alunos iniciaram a montagem do álbum, colando as imagens/figurinhas nos espaços numerados correspondentes. Além disso, cada grupo produziu um resumo sobre o filme e respondeu questões reflexivas baseadas nas imagens, fundamentando suas respostas com argumentos que demonstrassem a compreensão da relação entre o filme e a história de Marcação, tanto no passado quanto no presente.

As respostas foram posteriormente corrigidas e analisadas quanto aos objetivos atingidos e à contribuição para a aprendizagem histórica dos alunos. Em aula posterior, os

²⁷ Álbum e figurinhas expostas no apêndice.

álbuns foram entregues e comentados com a turma.

Obs. As imagens (figuras) utilizadas eram autocolantes, mas poderiam ser colantes, caso em que se recomenda o uso de cola bastão. *(Tempo destinado para esse 2º momento: 65 minutos)*

QUADRO 6 - Ações da SD por aula

Ações da SD por aula			
Objetivo(s) da aula	Ação do Professor	Ação do Aluno	Material Utilizado
• Exibir trechos do filme e discuti-lo; • Identificar possíveis mudanças e permanências na sociedade marcaçãoense a partir do filme.	Instigar os alunos quanto ao entendimento do filme, finalizar sua exibição, orientar os alunos quanto ao preenchimento do álbum reflexivo.	Prestar atenção, responder aos questionamentos, fazer anotações, tirar dúvidas e preencher o álbum reflexivo.	Notebook; Projetor; Caderno e papel ofício com álbum reflexivo impresso.

Fonte: Modelo adaptado a partir da obra, Sequências didáticas: Orientações para iniciantes na pesquisa em educação matemática, de Mikaelle Barboza Cardoso, 2024.

Resultados obtidos

A aprendizagem constitui o objetivo central da Educação e se concretiza na relação estabelecida entre escola, professor e aluno, na qual todos contribuem ativamente no processo. Foi a partir dessa perspectiva que estruturamos e aplicamos a SD em uma turma do 9º ano, culminando no preenchimento do Álbum Reflexivo sobre o filme *A Árvore de Marcação*.

Desde o início, foi possível observar o bom nível de comprometimento dos alunos durante o desenvolvimento da SD. Demonstraram-se atentos, participativos e interessados em compreender a narrativa fílmica e seu desfecho. O fato de assistirem a uma produção cinematográfica inspirada em acontecimentos relacionados à sua própria realidade revelou-se um fator decisivo para o engajamento. Embora alguns alunos já conhecessem o filme e tivessem, de certa forma, familiaridade com sua temática, a abordagem adotada permitiu novos olhares, reflexões e discussões.

Na etapa seguinte, deu-se início ao preenchimento do álbum reflexivo que, por se tratar de uma proposta diferenciada, despertou entusiasmo entre os alunos. Acostumados, em geral, à elaboração de simples resumos dos filmes assistidos, a mediação proposta permitiu ir além dessa prática. Com cada grupo em posse de seu material, iniciou-se a atividade com a produção de um resumo do filme, com o objetivo de verificar a compreensão da narrativa fílmica, dos personagens e de alguns elementos da linguagem cinematográfica.

Posteriormente, foram trabalhadas as questões subjetivas, que levaram os alunos a

relacionar as imagens fílmicas com a realidade de Marcação, evidenciando importante fato histórico, bem como mudanças e permanências na sociedade e a relação entre passado e presente, essenciais a construção da compreensão histórica.

Na devolutiva das atividades, observou-se que a maioria dos grupos construiu resumos consistentes sobre o filme. Apenas um grupo apresentou dificuldades, mais relacionadas ao tempo estipulado para a atividade do que à construção narrativa. De acordo com o observado, o grupo até discutiu bastante, mas não chegou a produzir o resumo dentro do prazo estabelecido.

Em relação à questão nº 1, que solicitava a identificação do personagem presente na imagem/figura, todos os grupos, exceto um, realizaram a identificação corretamente. O grupo que apresentou dificuldade não conseguiu descrever adequadamente o personagem do usineiro e seu papel no contexto fílmico. Coincidentemente, tratava-se do mesmo grupo que apresentou dificuldade na construção do resumo, o que pode ter ocorrido por possível momento de distração durante a exibição do filme.

Quanto à questão nº 2, que envolvia imagens/figuras de paisagens naturais ou humanas, foi solicitado que os alunos indicassem se eram ou não de Marcação. Todos os grupos responderam corretamente, associando as paisagens de Marcação e distinguindo-as das características típicas de uma grande cidade.

Quanto à questão nº 3, referente ao trabalho/atividade apresentada, os alunos deveriam argumentar se tal prática ainda está presente em Marcação. Todos os grupos conseguiram apresentar bons argumentos para justificar a permanência daquele trabalho/atividade nos dias atuais, reconhecendo a presença do passado no cotidiano da comunidade.

Na questão nº 4, que apresentava uma imagem/figura relacionada a uma possível mudança ou permanência na sociedade marcaçãoense, dois grupos a identificaram como uma mudança efetiva, utilizando argumentos bem fundamentados. Um terceiro grupo também a classificou como mudança, contudo, destacou que ainda existe a possibilidade de obtenção de água em latas — não mais no chafariz, mas no rio — em períodos de seca intensa ou em caso de problemas na bomba de água responsável pelo abastecimento de algumas aldeias.

Outro grupo, por sua vez, interpretou a imagem como uma permanência parcial, pois conseguiu identificar que ainda há o transporte de trabalhadores para o corte da cana, embora não no tipo de transporte apresentado na imagem/figura (caminhão), mas sim em outros meios de transporte, principalmente o ônibus.

A questão nº 5, cuja imagem/figura era comum a todos os grupos, retratava a cena da comemoração da população pela aprovação da gratuidade da água em Marcação e foi interpretada de maneira diversa. Três grupos reconheceram que a cena representava essa comemoração e explicaram seus motivos; contudo, apenas um deles argumentou que tal fato

mantém relevância na atualidade, uma vez que a gratuidade da água perdura até hoje no município. Um dos grupos não apresentou justificativa plausível para a interpretação da imagem, atribuindo essa dificuldade à qualidade da impressão, que teria prejudicado a visualização — argumento não mencionado pelos demais grupos.

Concluimos que a Sequência Didática e o Álbum Reflexivo atingiram parcialmente os objetivos propostos quanto à aquisição do conhecimento histórico, o que não nos frustrou, pois sabemos que é raro atingir 100% do que é proposto em sala de aula. A SD também possibilitou o estímulo às habilidades **(EF09HI05)** e **(EF09HI09)** da BNCC, pois os alunos identificaram impactos da modernização no espaço em que vivem, as mudanças no transporte e urbanização, e conquistas de direitos a partir da luta das crianças.

Temos convicção de que os alunos adquiriram conteúdos conceituais (como distrito, cidade, movimento social), procedimentais (trabalho em grupo, interpretação do filme como fonte histórica) e atitudinais (diálogo, respeito, valorização da história local). Acreditamos que a partir de agora, assistirão aos filmes de uma forma diferente, buscando decifrar sua linguagem e compreender o que não está visível. Entenderam que o filme *A Árvore de Marcação* contém elementos visuais e narrativos que auxiliam na compreensão da história da cidade e, por isso, merece ser revisitado e recomendado. Além disso, perceberam que o passado se faz presente em práticas e conquistas, que o local não está isolado e que a História está sempre em movimento, e que todos nós somos sujeitos históricos.

5.5 Autoavaliação: refletindo sobre acertos e erros

Esse tópico se faz necessário, pois é sempre importante refletirmos sobre nossa prática. Aqui, a proposta é analisar os acertos e erros percebidos ao longo da caminhada. Como toda prática pedagógica, a estruturação da SD e a proposta do Álbum Reflexivo apresentam pontos positivos, que merecem destaque: a elaboração cuidadosa da sequência, sua aplicação e o ineditismo da proposta metodológica, fruto de horas de reflexão sobre qual contribuição trazer ao Profhistória. Essa abordagem metodológica inovadora une ludicidade e compreensão histórica.

Naturalmente, também identificamos aspectos a serem aprimorados, que sempre existirão e devem ser reconhecidos. A SD, embora bem estruturada, pode ser ajustada, especialmente se for utilizada como modelo para outros contextos. Em relação ao álbum, algumas questões apresentaram termos que geraram dúvidas nos alunos quanto ao significado; percebemos isso ao solicitar que construíssem uma narrativa sobre o filme, logo no início do álbum. Alguns não conheciam o significado da palavra “narrativa”. Entendemos, então, que seria mais compreensível pedir para criarem um resumo do filme ou explicá-lo com suas palavras.

Da mesma forma, na 5ª questão, o termo “sintetizada” também causou dúvida, podendo ser substituída por “resumida”. Observamos ainda que o álbum não aborda questões referentes aos indígenas, embora Marcação esteja inserida no universo Potiguara. Por isso, pensamos em incluir duas questões sobre essa temática: 1) **Você percebe alguma referência aos indígenas no filme? Em caso positivo, qual seria?** 2) **Você se vê como indígena? Justifique sua resposta.** Essas questões deverão ser trabalhadas posteriormente, ao finalizarmos a Era Vargas, discutindo e analisando sua política indigenista. Nesse momento, retornaremos ao filme, rememorando-o, e aplicaremos as duas questões para serem refletidas e respondidas pelos alunos.

Após a resolução dessas questões, faremos a análise e teceremos possíveis conclusões. Aproveitaremos o ensejo para relembrarmos o enredo fílmico e sua abordagem no tocante aos Potiguara, destacando passagens do filme que podem ser referências ao universo indígena local.

Portanto, a autoavaliação que fazemos, tanto da SD quanto do álbum, é que ambos sempre estarão sujeitos a alterações, ajustes e novas percepções. Para as próximas turmas,

ajustaremos algumas palavras e acrescentaremos novas questões ao álbum, com o intuito de estimular cada vez mais a criticidade discente e fomentar a aprendizagem histórica, fundamental para a compreensão do contexto local e global.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorremos esse trajeto repleto de dúvidas e incertezas. Como iniciar? Quais hipóteses preliminares? O que alcançar? Quais descobertas estavam por vir? Como tudo isso repercutiria em nossa prática? E quais seriam suas contribuições?

Agora, temos as respostas. Iniciamos a partir de uma problemática surgida em sala de aula, ao percebermos uma carência quanto ao conhecimento da história local, o que gerou inquietações sobre como amenizar essa lacuna. Surgiram hipóteses, que se confirmaram ao constatar que o estudo sobre história local é precário, devido à ausência de uma política do Sistema de Educação do Município que oriente o trabalho a partir dos materiais já existentes e outros vindouros, visibilizando eventos e aspectos históricos relevantes para a cidade, criando um senso de pertencimento e identidade.

Constatamos ainda, que o Ensino de História, em seus primórdios, privilegiava grandes feitos e personagens importantes, mas, ao longo do tempo, sofreu influências e, atualmente, possibilita a inserção de novos sujeitos, de diferentes espaços. Ainda assim, os documentos orientadores, no tocante ao local, especialmente para os anos finais do ensino fundamental, apresentam orientações insuficientes, sendo necessário o interesse particular dos docentes em abordar essa temática, que é desafiadora, implica em destacar suas potencialidades e suscita novas histórias.

O alcançável era inimaginável. Apesar das várias referências bibliográficas, questionávamos: e as demais fontes? Existiam? Onde encontrá-las? Teríamos acesso? O levantamento bibliográfico foi extenso e as fontes foram surgindo conforme conversas e leituras atentas; encontramos acervos significativos e outros que sequer foram abertos. Nem todas as portas se abriram, mas seguimos e fomos consolidando a pesquisa.

A pesquisa proposta na interface entre Cinema e Ensino de História, proporcionou adquirir conhecimentos sobre estes dois campos: o primeiro, relativo ao surgimento do Cinema, à sua expansão e à sua integração ao campo educacional, tornando-se um importante recurso para a aprendizagem; o segundo, referente à consolidação do Ensino de História como disciplina, com foco no Brasil, aos papéis atribuídos ao IHGB e ao Colégio Pedro II e às transformações nesse ensino ao longo do tempo.

A digressão pelo campo do Cinema viabilizou a análise de um filme simples e específico, *A Árvore de Marcação*, mas muito importante para a compreensão de um recorte histórico da cidade de Marcação – PB. Sua linguagem, suas representações e registro da

realidade de uma época evidenciam a importância histórica dessa fonte, que registra, por meio de imagens e narrativas, aspectos da vida cotidiana, das lutas sociais e das transformações ocorridas em Marcação nos anos de 1980. Ele vai além de uma simples representação artística, tornando-se um documento que preserva memórias, práticas culturais e conflitos sociais daquele período.

A pesquisa foi minuciosa, com levantamento de fontes que possibilitaram um amplo acúmulo de informações sobre o filme — incluindo elenco, histórico da cineasta, ficha técnica e peculiaridades —, revelando um rico material pedagógico, com possíveis abordagens temáticas e potencial contribuição para a compreensão histórica de Marcação.

Essa investigação revelou descobertas significativas: um filme cheio de potencialidades, que aborda um evento específico em uma cidade nordestina, produzido por uma mulher também desse universo, destacando grupos muitas vezes esquecidos pela historiografia oficial, como as próprias crianças e as mulheres. Permitiu ainda o contato com fontes valiosas, sejam imagens, conversas, recortes de jornais ou simples documentos que, ao serem “questionados”, revelaram informações importantes.

Pudemos explorar as representações postas ao analisarmos a linguagem do filme, que é marcada por planos abertos, trilha sonora ambiental e escolhas de enquadramento, o que contribui para transmitir ao espectador não apenas os fatos, mas também as emoções e tensões vividas pela comunidade. A montagem e os elementos visuais permitem identificar tanto registros da realidade local (como paisagens, arquitetura e personagens reais) quanto representações ficcionais, resultado da subjetividade da cineasta Jussara Queiroz.

Essa imersão na pesquisa acadêmica resultou nesta dissertação, que contribui para a história local, no que se refere a cidade de Marcação – PB, visibilizando um acontecimento local, embora interligado a outros, que é de suma importância para a cidade, haja vista que a causa motivadora do acontecimento passado se faz presente atualmente, como uma conquista da sociedade marcaçãoense: a gratuidade da água.

Ao pensarmos em como trabalhar esse conhecimento em sala de aula, refletimos sobre nossa própria prática, buscando aprimorá-la e provocar novas reflexões. A metodologia desenvolvida na dissertação destaca-se por articular o uso do Cinema como fonte histórica e como recurso pedagógico inovador. Ao propor uma sequência didática que integra a análise do filme *A Árvore de Marcação*, o trabalho promoveu o desenvolvimento da criticidade dos alunos, estimulando a reflexão sobre permanências e mudanças na sociedade local, o protagonismo de sujeitos historicamente subalternizados e a valorização da história da própria comunidade.

O uso do Álbum Reflexivo e de atividades interativas permitiu que os estudantes relacionassem o passado ao presente, compreendessem a complexidade das narrativas históricas e construíssem conhecimento de forma significativa e contextualizada. Assim, a metodologia aplicada não apenas ampliou o repertório de fontes históricas, mas também fortaleceu o ensino crítico e reflexivo da história local, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico, inclusivo e relevante para a formação cidadã dos alunos.

REFERÊNCIAS

A ÁRVORE DE MARCAÇÃO. 2015. 1 vídeo (81 min). Publicado por Movimento de Adolescentes e Crianças. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bDkbjne-Enw>. Acesso em: 19 jul. 2024.

ALBUQUERQUE, Klaus Paz de; CARVALHO, Janaina Barros de; VIANA, Múrria Carrijo [et al.]. **Memórias em movimento: educação popular e evangelização libertadora com crianças e adolescentes**. Brasília: Art Letras Gráfica e Editora LTDA-ME, 2017.

ALBUQUERQUE, Marcos Cavalcante de. **Mamanguape: apogeu, declínio e ressurgimento**. João Pessoa: Ideia, 2009.

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Os índios na História do Brasil no século XIX: da invisibilidade ao protagonismo. **Revista História Hoje**, vol. 1, n. 2, p. 21-39, 2012.

A LUTA DOS ÍNDIOS POTIGUARA: a resistência da Aldeia de Jacaré de São Domingos. 2004. 1 vídeo (66 min). CEDOP.

A SECA JÁ PREOCUPA BRASÍLIA. *Folha de S.Paulo*, Acervo on-line, 8 mar. 1981. Disponível em: http://almanaque.folha.uol.com.br/brasil_08mar1981.htm. Acesso em: 21 set. 2025.

ASSIS, Tauã Carvalho de; PINTO, Suely de Assis. O ensino de história local como estratégia pedagógica. **Itinerarius Reflectionis**, vol. 15. n. 1, p. 1-18, 2019.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. Campinas-SP: Papirus, 2003.

AVELINO, Yvone Dias; FLÓRIO, Marcelo. História Cultural: O cinema como representação da vida cotidiana e suas interpretações. **Projeto História**, São Paulo. n. 48, dez. 2013.

BARBOSA, William Geraldo Cavallari. 2012. **O projeto de criação e a implantação da ANCINE – Agência Nacional de Cinema. Caminhos da política para o fomento e a proteção dos audiovisuais no Brasil (2000-2006)**. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Ciências e Letras de Assis, UNESP – Universidade Estadual Paulista, Assis-SP, 2012

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**. História. Porto, III série. Vol. 2, p. 13-21, 2001.

_____. Literacia e consciência histórica. **Educar**. Curitiba. Especial. Editora UFPR. p. 93-112, 2006.

BARROS, José D'Assunção. História, região e espacialidade. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, 10 (1), p. 95-129, Verão. 2005

_____. **A fonte histórica e seu lugar de produção.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2020.

_____. História local e História Regional – A historiografia do pequeno espaço. **Revista Tamoios.** São Gonçalo - RJ, vol. 18, n. 2, p. 22-53, 2022.

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. **Ensinar e aprender História.** 1. ed. Belo Horizonte: HRJ, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental, 3º e 4º Ciclos – História.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **Lei n.º 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova, organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/10378.htm. Acesso em: 05 jul. 2025.

_____. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 15 dez. 2024.

_____. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 mar. 2025.

_____. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 05 jan. 2025.

_____. **Lei 13.006/14, de 10 de junho de 2014.** Acrescenta § 8º ao art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para obrigar a exibição de filmes de produção nacional nas escolas de educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113006.htm. Acesso em: 10 fev. 2025.

_____. **Medida Provisória nº 2.228-1, de 6 de setembro de 2001.** Estabelece princípios gerais da Política Nacional do Cinema, cria o Conselho Superior do Cinema e a Agência Nacional do Cinema - ANCINE, institui o Programa de Apoio ao Desenvolvimento do Cinema Nacional - PRODECINE, autoriza a criação de Fundos de Financiamento da Indústria Cinematográfica Nacional - FUNCINES, altera a legislação sobre a Contribuição para o Desenvolvimento da Indústria Cinematográfica Nacional e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/2228-1.htm Acesso em: 10 jul.

2025.

BUTRUCÉ, Débora. Cineclubismo no Brasil: Esboço de uma história. **Acervo**, Rio de Janeiro. Vol. 16, n.1, p.117-124, jan.-jun.2003.

CAIMI, Flávia Eloísa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escola? **Anos 90: Revista do Programa de Pós-graduação em História**, Porto Alegre. vol. 15, n. 28, p. 129-150, dez. 2008.

CÁLCULO JURÍDICO – Calculadora de conversão de moedas brasileiras. Disponível em: <https://calculojuridico.com.br/conversao-moedas-brasil/> Acesso em: 12 de jun. 2025.

CALDAS, Phelipe; ROCHA, Ana Beatriz. Cidade na PB tem única mulher indígena eleita prefeita no Brasil e Câmara formada só por indígenas. **G1 Paraíba**. Eleições na Paraíba. 08 de out. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/pb/paraiba/eleicoes/2024/noticia/2024/10/08/cidade-na-pb-tem-unica-mulher-indigena-eleita-prefeita-no-brasil-e-camara-formada-so-por-indigenas.ghtml>. Acesso em: 01 de out. 2025.

CAMPELO, Taís. Jonathas Serrano, narrativas sobre cinema. **Cadernos de Ciências Humanas – Especiaria**. vol. 10, n. 17, p. 57-76, jan./jun. 2007.

CARDOSO, Mikaelle Barboza. **Sequências Didáticas: Orientações para iniciantes na pesquisa em educação matemática**. Editora Quipá. 1ª edição. 2024.

CARDOSO, Thiago Mota; GUIMARÃES, Gabriela Casimiro (Orgs.) **Etnomapeamento dos Potiguara na Paraíba**. Brasília: FUNAI/CGMT/CGETNO/CGGAM, 2012. (Série Experiências Indígenas, n.2)

CHAVEZ, M. B. Palavra de Professor: O sentido do educativo no cinema produzido pelo Instituto Nacional de Cinema Educativo. In: IX Encontro Anual da Associação de Imagem em Movimento, 2019, Santiago de Compostela. **Atas do IX Encontro Anual da Associação de Imagem em Movimento**. Lisboa: AIM? Associação de Investigadores da Imagem em Movimento Ano: 2019, 2019. p. 314-323.

CLAUDINO. Osmundo Rocha. Educar na sociedade da Informação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.21, n.2, p.49-72, jul./dez. 2013

CAVALCANTI, Erinaldo. História e história local: desafios, limites e possibilidades. **Revista História Hoje**. Vol. 7, n. 13, p. 272-292, 2018.

CINEMATECA BRASILEIRA. Filmografia – **A Árvore da Marcação**. p. 1. Disponível em: <https://bases.cinemateca.org.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/?IsisScript=iah/iah.xis&base=FILMOGRAFI&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=ID=020284&format=detailed.pft#1>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2025.

CODATO, Henrique. Cinema e representações sociais: alguns diálogos possíveis. **Verso e Reverso**, vol. XXIV, n. 55, jan./abr. 2010.

COELHO, Raquel Cristina. 2020. **Um olhar para o Ensino de História da África através**

do cinema: Práticas do Ensino Fundamental – anos iniciais. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2020.

CORREIA, Maria Ivete Martins. **Educação Católica, gênero e identidades: o Colégio Santa Rita de Areia na História da Educação Paraibana (1937-1970).** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa - PB, 2010.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência [livro eletrônico]: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.

CORTEZ, Luís Augusto Barbosa (Org.). **Universidades e empresas: 40 anos de ciência e tecnologia para o etanol brasileiro.** São Paulo: Blucher, 2016.

CUNHA, Wilson. Da Paraíba. **Jornal do Brasil.** 07 de set. 1987. Cinema.

DAHL, Gustavo. **Construindo a ANCINE.** s/l, s/d.

DANTAS, Anna Aline Roque Santana. 2009. **Rio Tinto, impacto do declínio econômico na organização espacial.** Dissertação (Mestrado em Engenharia Urbana) – Centro de Tecnologia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2009.

DIAS, Luciana Fernandes. 2018. **A leste de Bucareste: cinema, história e memória na sala de aula.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL PROFESSORA EMÍLIA GOMES DA SILVA. Projeto Político-Pedagógico, em construção. Marcação, 2025. 7 f. Projeto político-pedagógico – PPP.

FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, Câmara e história: práticas de ensino com o cinema.** 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

FERRO, Marc. **Cinema e História.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de História: Experiências, reflexões e aprendizados.** Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

FRANÇA, Luana Araújo de. 2017. **Mulheres à frente e atrás das câmeras: uma leitura do protagonismo feminino em A Árvore de Marcação, de Jussara Queiroz.** Dissertação de Mestrado (Mestrado em Estudos da Mídia) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico] – 1 ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. Informação, Conhecimento e Sociedade em Rede: Que potencialidades?

Educação, Sociedade e Cultura, n. 23, p. 43-57, 2005.

HAAS, Ir. Michaela (OSF). **História das Irmãs Franciscanas de Dillingen**. Duque de Caxias, RJ: Edição da Província da Divina Providência no Brasil, 2000.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2022. Rio de Janeiro, 2023.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Portal Cidades. Rio de Janeiro, 2023.

INFRAESTRUTURA NACIONAL DE DADOS ESPACIAIS (BRASIL). Disponível em: <https://visualizador.inde.gov.br/#>. Acesso em: 12 set. 2025.

LACERDA, Rosane Freire; FEITOSA, Saulo Ferreira. Os povos indígenas e a Assembleia Nacional Constituinte. In: BRIGHENTI, Clóvis Antônio; HECK, Egon Dionísio (Org.). **O movimento indígena no Brasil: da tutela ao protagonismo (1974-1988)**. Foz do Iguaçu: Edunila, 2021. *E-book*. p. 254 – 261.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 7. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. p. 485 – 499.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar**. Curitiba. Especial. Editora UFPR. p. 131-150, 2006.

_____. Educação Histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, Isabel. (org.). **Estudos de consciência histórica na Europa. Ásia e África**. Braga: Uminho, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

MACEDO, Helder Alexandre Medeiros de. De como se constrói uma História Local: Aspectos da produção e da utilização no Ensino de História. In: ALVEAL, Carmem Margarida Oliveira; FAGUNDES, José Evangelista; ROCHA, Raimundo Nonato Araújo da (Org.). **Reflexões sobre história local e produção de material didático**. Natal: EDUFRRN, 2017. *E-book*. p. 57 – 81.

MACHADO, Arthur Versiani. **Filmes Históricos no Ensino de História**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MARIA, Ezequiel. **Os Potiguara: O que não te contaram sobre nós**. 1 ed. Rio Tinto: EPOPEIA Editora, 2024.

MARQUES, Amanda Christinne Nascimento. **Território de Memória e Territorialidades da Vitória dos Potiguara da Aldeia Três Rios**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Geografia) - Centro de Ciências Exatas da Natureza - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa – PB, 2009.

MATHIAS, Carlos Leonardo Kelmer. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**. 15 (1). p. 40-49, jan.-abr. 2011.

MATOS, Júlia Silveira. Ensino de História e aprendizagem histórica: diálogos com Paulo Freire. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambiental**. E-ISSN 1517-1256, Edição especial XIX Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire, p. 212-224, jun. 2017.

MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e. **História Local: Contribuições para pensar, fazer e ensinar**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015. *E-book*.

MIGUEL, Sylvia. “A Árvore de Marcação”, de Jussara Queiroz, é baseado no livro do Padre Reginaldo Veloso. Trata-se da história real vivida por um grupo de crianças que luta contra poderosos paraibanos. **Folha da tarde**. São Paulo, 05 Jul 1995. Cinema, p. C4.

MOCELLIN, Renato. **O cinema e o ensino da História**. Curitiba: Nova Didática, 2002.

MOONEN, Frans; C.; MARIZ, Luciano (Org.). **Etnohistória dos Índios Potiguara**: ensaios, relatórios, documentos. João Pessoa: PR/PB – SEC/PB, 1992.

MOONEN, Frans. **A agonia dos índios Potiguara de Baía da Traição – PB**. Brasília: 1989.

MORETTIN, Eduardo Victorio. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. **História: Questões e Debates**, Curitiba. n. 38, p. 11-42, Editora UFPR, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 235-289.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2023.

NEVES, Joana. História Local e Construção da Identidade Social. **Saeculum – Revista de História**. João Pessoa: Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n.3, jan./dez. 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/srh/article/view/11226/6341>. Acesso em: 11 out. 2024.

NORA, Pierre. Entre memória e história. A problemática dos lugares. **Projeto História**. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História do Departamento de História, São Paulo: n.10, 1993.

OCTÁVIO, José. **História da Paraíba: lutas e resistência**. 6. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 2000.

OLIVEIRA, Antoniette Camargo de. **Princípios educacionais das Irmãs Franciscanas de Dillingen no Brasil (1931-1961)**. XIII Encontro de História Anpuh-Rio, 2008.

OLIVEIRA, Antoniette Camargo de. **Missão Educacional Alemã no Brasil: Irmãs franciscanas- de Dillingen para a Baixada Fluminense. Duque de Caxias e São João do Meriti – RJ (1936 – 1956)**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia - MG, 2012.

Os Potiguara pelos Potiguara. Professores e alunos. Serviço Gráfico/SEGRAF/FUNAI: Baía da Traição, 2005.

O VOO SILENCIADO DO JUCURUTU (DOC TV). 2018. 1 vídeo (52 min). Publicado pelo canal: Paulo Laguardia. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=PaJXmJgsIi4&t=2754s>. Acesso em: 10 fev. 2024.

PARAÍBA. Lei nº 3.307, de 30 de abril de 1965, cria no município de Rio Tinto, o distrito de Marcação e dá outras providências. Assembleia legislativa do Estado da Paraíba.

_____. **Proposta Curricular do Estado da Paraíba: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Secretaria de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia da Paraíba

PEREIRA, Jocélia. **Arquivo pessoal**. Torbole, Trento, Itália, 2025.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. **Anos 90: Revista do Programa de Pós-graduação em História**, Porto Alegre. vol. 15, n. 28, p. 113-128, dez. 2008.

PEREIRA, Vanderlan Paulo de Oliveira. 2012. **Em nome de Deus, dos pobres e da libertação: Ação pastoral e política em D. José Maria Pires, de 1956 a 1980**. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Em busca de uma outra História: Imaginando o Imaginário. **Rev. Bras. De Hist.** São Paulo. vol. 15, n. 24, p. 9-27, 1995.

PINTO, Arthur Gibson Pereira. 2018. **Super-heróis e Ensino de História, um guia visual: sugestões didáticas para o uso de filmes da Marvel e DC na sala de aula**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

PINTO, José Nêumane de. A chaga de incompetência. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 19 set.1983. 1º Caderno. P.11. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_10&pesq=Seca&pasta=a no%20198&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=106168. Acesso em: 20 set. 2025.

POTIGUARA MARCAÇÃO SERRADA – RETOMADA TERRITORIAL POTIGUARA. 2004. 1 vídeo (18 min. e 35 segs.). Publicado pelo canal: Povos Indígenas do Brasil. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5-InYH_JRz8. Acesso em: 15 set. 2025.

PROVÍNCIA FRANCISCANA MARIA MEDIANEIRA DAS GRAÇAS. **Arquivo**. Areia, PB, 2025.

RAMOS, Maria Elisa Teté; CAINELLI, Marlene Rosa. A Educação Histórica como campo investigativo. **Diálogos (Maringá. Online)**, v. 19, n. 1, p. 11-27, jan.-abr. 2015.

ROMANI, Danielle. Na Paraíba, um filme sobre crianças revolucionárias. **Jornal do Commercio**. Recife, 21 out. 1987. Caderno C, p.1.

SABADIN, Celso. **A história do cinema para quem tem pressa**. Rio de Janeiro: Valentina, 2018

SALLES, André Mendes. História local, ensino e patrimônio: alguns apontamentos e problematizações. In: BORGES, Cláudia Cristina do Lago; LETE, Priscilla Gontijo.

Experiência docente e a construção do saber histórico. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022. p. 13 – 26.

SANTOS, Beatriz Boclin Marques dos. O Currículo da Disciplina História no Colégio Pedro II – Império. **Cadernos de História da Educação**. Vol.14, n. 1, p.55-70, jan.-abr. 2015.

SANTOS, Dayse Lúcida Silva. **Métodos e técnicas de pesquisa em História**. Montes Claros-MG: Editora Unimontes, 2010.

SEFFNER, Fernando. **Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação**. Educação Unisinos, vol. 20, p. 48-57, jan./abr. 2016.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. O ensino de história local e os desafios da formação da consciência histórica. In: GASPARELLO, Arlette Medeiros; MAGALHÃES, Marcelo de Souza; MONTEIRO, Ana Maria F.C. (Org.). **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007. p. 187-196.

SCHIMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. **Ensinar História (Pensamento e ação no magistério)**. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia Histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. **História & Ensino**, Londrina, vol.15, p. 09-22, ago. 2009.

SHARPE, Jim. A História vista de baixo. In: BURKE, Peter (Org.). **A escrita da História: novas perspectivas**. Tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 39-62.

SILVA, Cândida Maria da. **Arquivo pessoal**. Marcação, PB, 2025.

SILVA, Mariana Gesteira da. Cinema novo: um modo brasileiro de fazer cinema. **Garrafa**. Vol.3, n. 7, p. 72-79, set.-dez. 2005.2.

SILVA, Wanderson Cláudio da. 2024. **Cinema e aprendizagem histórica: potencialidades do filme “o tronco” (1999) no Ensino de História Regional**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024.

SOUZA, Ney. Ação Católica, militância leiga no Brasil: Méritos e Limites. **Revista de Cultura Teológica**, vol. 14, n. 55, p. 39-59, abr/jun. 2006.

SUKOW, Nikita Mary. Um balanço teórico da História Local: historiografia e Ensino de História. In: GONÇALVES, Nádia G; URBAN, Ana Cláudia (Org.). **Ensino de história: contribuições a partir da história local**.1. ed. Curitiba: Appris, 2023. p. 27 – 41.

TIURÉ. Data da publicação: 24 de março de 2020. (Fotografias). Disponível em: <https://acervo.socioambiental.org/acervo/fotos/povos-indigenas/marco-de-pedra-da-area-doadada-por-d-pedro-ii-em-1859-na-baia-da-traicao>. Acesso em: 12 set. 2025.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. Problematizar o *tradicional* para encontrar o *novo*: o ensino de História no quadro das tendências historiográficas. **Cadernos de História**

da Educação. Vol. 15, n. 1, p. 323-347, jan.-abr. 2016.

VALE, Eltern Campina. 2008. **Tecendo fios, fazendo história: A atuação operária na cidade-fábrica Rio Tinto (Paraíba, 1959-1964).** Dissertação (Mestrado em História Social) – Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2008.

VELOSO, Reginaldo. **Crianças em ação.** Petrópolis: Vozes, 1982.

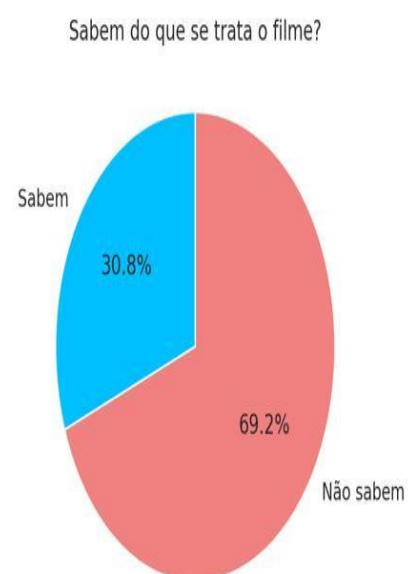
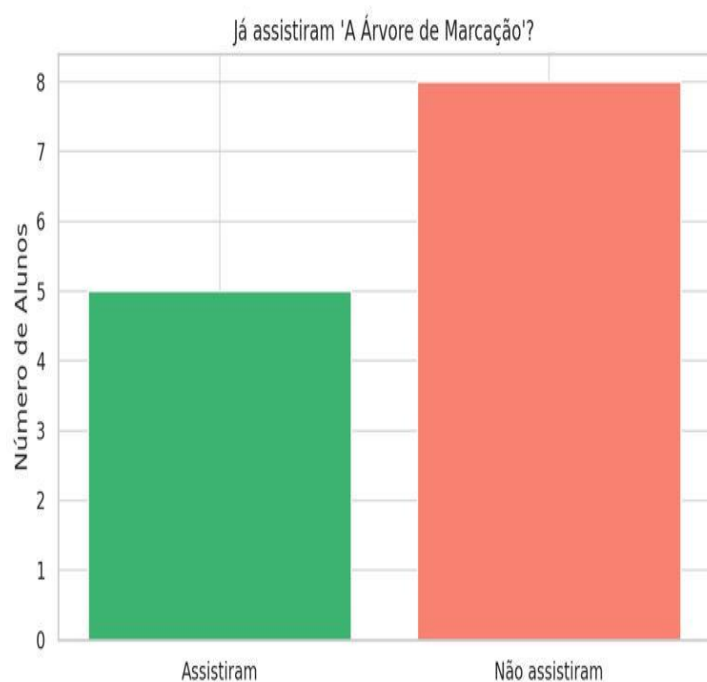
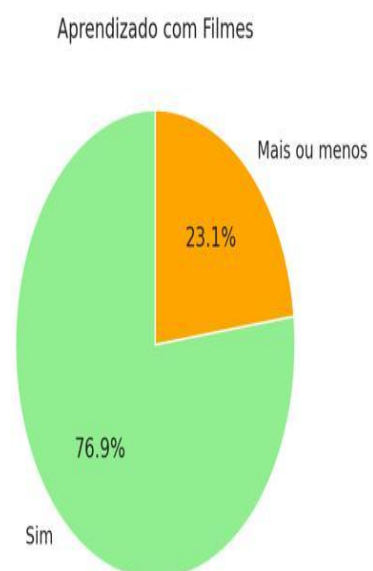
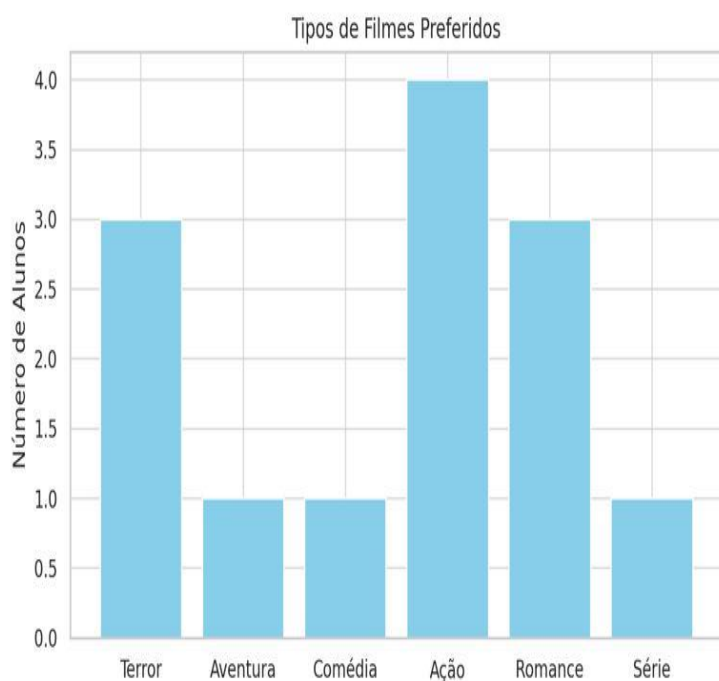
YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - GRÁFICO DA REPRESENTAÇÃO DO QUESTIONÁRIO SOBRE A EXPERIÊNCIA FÍLMICA DOS ALUNOS

Resultados da Pesquisa - Alunos do 9º Ano (Total: 13)



APÊNDICE C – FIGURINHAS/IMAGENS DO ÁLBUM REFLEXIVO**Personagens****Paisagens (naturais e humanas)**

Trabalhos**Mudanças/permanências**

Comemoração pela conquista

