



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES
- MESTRADO PROFISSIONAL -**

ADRIANO CÉSAR CABRAL DE ALMEIDA

**Luz, Câmera, História e Educação:
O cinema como mediador no ensino e aprendizagem
de história na perspectiva dos multiletramentos**

CAMPINA GRANDE – PB
2018

ADRIANO CÉSAR CABRAL DE ALMEIDA

**Luz, Câmera, História e Educação:
O cinema como mediador no ensino e aprendizagem
de história na perspectiva dos multiletramentos**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Orientador: Prof. Fabio Marques de Souza
Coorientadora: Prof^a Dr^a Cristiane Navarrete Tolomei

CAMPINA GRANDE – PB
2018

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A4471 Almeida, Adriano César Cabral de.
Luz, câmera, história e educação [manuscrito] : o cinema como mediador no ensino e aprendizagem de história na perspectiva dos multiletramentos / Adriano César Cabral de Almeida. - 2018.
212 p. : il. colorido.
Digitado.
Dissertação (Mestrado em Profissional em Formação de Professores) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2018.
"Orientação : Prof. Dr. Fabio Marques de Souza ,
Coordenação do Curso de Letras Espanhol - CEDUC."
"Cooorientação: Profa. Dra. Cristiane Navarrete Tolomei ,
UFMA - Universidade Federal do Maranhão"
1. Cinema. 2. Ensino de História. 3. Metodologia educacional. 4. Ensino - aprendizagem. I. Título

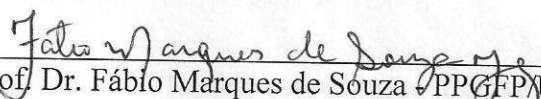
21. ed. CDD 371.102

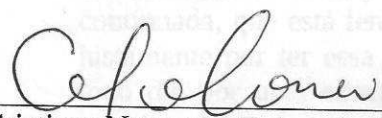
ADRIANO CÉSAR CABRAL DE ALMEIDA

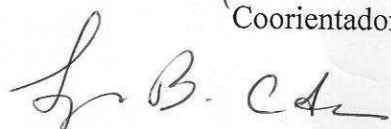
**LUZ, CÂMERA, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO:
O cinema como mediador no ensino e aprendizagem de história na
perspectiva dos multiletramentos**

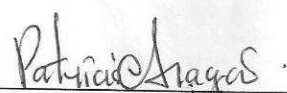
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba, *campus* I, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre em Formação de Professores.

Aprovado em 14/07/2018.


Prof. Dr. Fábio Marques de Souza - PPGFP/UEPB
Orientador


Prof.ª Dr.ª Cristiane Navarrete Tolomei – PPGFP/UEPB
Coorientadora


Prof.ª Dr.ª Lígia Beatriz Carvalho de Almeida -PPGED /UFCG
Examinadora


Prof.ª Dr.ª Patrícia Cristina de Aragão -PPGFP /UFCG
Examinadora

Dedico este trabalho a quem tem esperança na melhoria da educação. A você, professor, em formação inicial ou continuada, que está lendo esta dissertação agora, talvez justamente por ter essa esperança. E que, por isso, luta todo dia por uma educação de qualidade. Você jamais estará sozinho.

AGRADECIMENTOS

A gratidão tem ocupado uma parte importante da minha vida ultimamente. Tenho constatado que ela é quintessencial no trabalho de um professor. A gratidão é o que compensa quando a gratificação salarial não basta. Não há desconto no contracheque para a gratidão. Não se soma aos vencimentos, não paga o aluguel, nem a conta de luz. Não abastece o tanque de gasolina, mas ela é combustível para o motor da docência. E ainda que nos falte outro veículo que nos conduza à escola, é para lá que a gratidão nos leva, dia após dia.

Se receber gratidão é indispensável, expressá-la não é menos vital. É o que, tendo terminado esta pesquisa, tenho a alegria e o privilégio de fazer, confrontado com o desafio de não avolumar ainda mais um trabalho que, pelo seu volume atual, já tem abusado da paciência da banca examinadora. Por isso, minha mais profusa e profunda gratidão será contida dentro dos limites de umas poucas páginas. Como o universo antes da explosão do Big Bang, concentrado num espaço menor que um átomo.

Quero primeiramente agradecer a todos os mestres que me agraciaram com seus preciosos ensinamentos. A começar pelos professores do Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da UEPB com os quais partilhei espaços de aprendizagem. Agradeço à professora Patrícia Araújo pela aposta que fez em mim quando do meu ingresso no programa, bem como pela sua infatigável jovialidade que, junto à abrangência dos seus conhecimentos, torna a sua sala de aula tão acolhedora. À professora Daniela Nóbrega por também me ter acolhido e me iniciado na pesquisa em educação. Ao professor Linduarte pela sua generosidade e honestidade intelectual. À professora Filomena, por sua perseverança inspiradora. Ao professor Antônio Pádua, pela sua admirável seriedade, por ter o proverbial “coração de ouro”. À professora Tânia pelas contribuições intelectuais provocadoras.

Minha mais genuína gratidão ofereço ao professor Fabio Marques, produtor deste filme, capitão deste navio. Ele que deixou este trânsfuga subir a bordo, um marinheiro de primeira viagem. Sem saber se se tratava ou não de um pirata prestes a tomar de assalto a embarcação. Ele não foi meu orientador. Ele foi para mim um GPS humano. Quem faz parte do privilegiado (mas numeroso) círculo de seus orientandos sabe que essas palavras não são gratuitas. Quantos outros professores se ocupam tão meticulosamente de revisarem o texto de seus orientandos? Quantos criam espaços para que os nossos trabalhos recebam o escrutínio de outros olhares por meio de um seminário de pesquisa? Nem mesmo no farto currículo, que em sua jovem vida ele já possui, caberia toda a sua nobreza. Não posso esquecer da copilota Cristiane Navarrete. Não menos importante. Palavras motivadoras, correções cirúrgicas e

sugestões imprescindíveis. Ela que de tão longe se fez bastante próxima ao longo dessa jornada. Ambos os professores são tributários dos êxitos deste trabalho. Nenhum dos dois é responsável pelos seus eventuais fracassos.

A professora Lígia Beatriz fez contribuições inestimáveis na banca de qualificação, oferecendo um olhar altamente acurado sobre a minha incursão por essa área por onde tive a petulância de me aventurar, que é a *educomunicação*. Sendo bastante generosa com minhas limitações, sem, contudo, poupar-me das merecidas críticas.

Agradeço, ademais, a todos os colegas da Pós-Graduação. Vigotski, afinal, nos ensina que não aprendemos apenas com professores, mas também com colegas mais experientes. Tive a oportunidade de conhecer profissionais que me despertam uma certa inveja branca profissional, em razão da competência e desenvoltura que possuem. Com projetos brilhantes para a sala de aula e para fora dela. Gente que, apenas como simples seres humanos, aliás, não são menos incríveis. Uma dessas criaturas foi Arilane Florentino, que não só tem suportado a minha companhia como tem muitas vezes me apoiado. A sua pessoa é inspiradora para qualquer um que conheça sua trajetória de vida e que tenha testemunhado as suas atitudes.

Fora da academia contei com a ajuda de Nayara Passos, educadora de fibra. Ela que fez a gentileza de revisar o meu texto nas suas versões iniciais e, sobretudo, agradeço por me motivar com a admiração e respeito mútuos, que temos, graças à paixão pela educação compartilhada entre nós dois. Agradeço a Jefferson Albuquerque pela solidariedade que demonstrou ao participar das minhas aulas. Aos meus outros amigos que por acaso eu tenha esquecido, ou por economia espaço eu me obriguei a omitir, peço perdão.

Eu não poderia, porém, ser perdoado se deixasse de mencionar (pois esquecer seria impossível) esses amigos verdadeiros que são os meus pais. Givanildo e Jacilete sempre estiveram do meu lado, ainda que não concordassem com as minhas escolhas. Nunca me negaram apoio. E é esse seu altruísmo que me encanta neles. Além de me sentir grato, tenho a honra de lhes trazer, na condição de professor, um tanto de orgulho, pois sei que “minha velha é louca por mim / só porque eu sou assim / meu pai, por sua vez, / se liga na minha / e nos botecos onde passa não dá outro papo” (MOREIRA, 1974).

Agradeço à direção da E.E.E.F.M. Solon de Lucena, na figura da competentíssima Mary Katiúscia Brandão por ter permitido e apoiado o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço também ao professor de História que me cedeu espaço. Ele cujo nome em razão da proteção de face infelizmente não poderei citar.

E *last but not least*¹, quero agradecer aqui aos meus educandos. Em diversas ocasiões eles expressaram gratidão a mim por ter desenvolvido o trabalho relatado aqui. Enquanto escrevo estas linhas alguns desses meus ex-alunos do terceiro ano do ensino médio de 2017 já se encontram em universidades. E embora, de modo algum, essa circunstância possa ser atribuída exclusivamente à minha intervenção em suas vidas, sinto bastante orgulho por ter feito parte da trajetória que os conduziu até lá. Afinal, o percurso não é menos importante que o ponto de chegada. Esses estudantes não apenas permitiram e colaboraram com esta pesquisa como também foram seus principais agentes, oferecendo a este professor numerosas oportunidades de aprendizagem.

¹ “Por último, mas não menos importante” (tradução livre do inglês para o português).

RESUMO

O uso do audiovisual em muitas das escolas brasileiras do século XXI ainda é inadequado. Em particular, a forma como o cinema é explorado em sala de aula é frequentemente insatisfatório do ponto de vista da promoção da aprendizagem. O meio audiovisual é central em nossa sociedade hipermoderna. Fracassar no domínio das suas mensagens pode contribuir para a perpetuação da exclusão social. Ignorar o seu potencial pode resultar em perder uma oportunidade de trazer sentido para as práticas escolares.. No campo do ensino de História há, no entanto, propostas curriculares de valor dentro da chamada Educação Histórica. Este trabalho objetiva investigar o êxito que essas propostas podem alcançar numa sala de aula do ensino médio de uma escola da rede estadual da Paraíba. Para tanto, propomos uma pesquisa na qual utilizaremos a gravação de áudio, vídeo e registros escritos num diário etnográfico a fim de registrar aulas de um professor que pretende abordar o cinema numa perspectiva crítica e estimulante junto a adolescentes matriculados no terceiro ano do Ensino Médio. Pretendemos averiguar se uma vez realizado o trabalho e feitas relevantes análises teóricas, de fato, o uso do cinema em sala de aula trabalhado na perspectiva dos multiletramentos, da mídia-educação e da educação histórica pode não apenas viabilizar a construção do conhecimento referente aos conteúdos curriculares pertinentes à matéria escolar de História, mas também possibilitar a apropriação crítica e criativa da mídia audiovisual, que é a fonte histórica cinematográfica. Isso implica a capacidade para ler narrativas audiovisuais, produzi-las e refletir acerca da realidade na qual estas estão inseridas. Esperamos com esse trabalho motivar outros professores a desenvolverem propostas semelhantes. Em razão disso, idealizamos como um produto final planos de unidade nos quais os profissionais de ensino possam se inspirar.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema, Educação, História, Multiletramentos, Mídia-Educação.

ABSTRACT

The usage of audiovisuals in many of the Brazilian schools of the beginning of the twenty-first century is still inadequate. Particularly, the form in which movies are employed in classrooms are unsatisfactory in regards to the promotion of learning. The audiovisual medium is central in our hypermodern society. To fail on the apprehension of its messages may contribute to the perpetuation of social exclusion. To ignore its potential could result in missing an opportunity to provide meaning to school practices. In the field of the teaching of History there are, however, valuable curricular plans within the area of the so-called Historical Education. This study aims to investigate the success this type of planning can achieve in a classroom of a public High School of the state of Paraíba. In order to reach this goal, we propose an action research through which recordings in audio and video were made, and a research diary was kept with the intention of registering the classes of a teacher who has the objective of addressing the issue of films in a critical and stimulating approach, working with teenagers enrolled on the third year of high school. Our task is to, once the investigation is concluded and the proper analysis are made, ascertain if the use of films in the classroom according to the perspective of multiliteracies, media education and historical education, can both provide for the construction of knowledge in regards to its curricular aspects pertaining to the subject of History, and the critical and creative appropriation of audiovisual media, which is also a historical source. This means being able to read audiovisual narratives, produce them and also reflecting on the reality it is part of. We aspire to motivate other teachers into developing similar ideas. Because of this, we came up lesson plans directed so that other teaching professionals may be inspired.

KEYWORDS: Cinema, Education, History, Multiliteracies, Media Literacy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
Capítulo 1	17
Luz, câmera...: Procedimentos metodológicos	17
1.1. Pré-produção: Tipologia da Pesquisa	18
1.2 Locação e elenco: Contexto da pesquisa	21
1.3 Produção: Instrumentos e procedimentos para a geração de dados.....	23
1.4 O Roteiro: Pesquisa preliminar.....	27
1.5 Cronograma de atividades	32
Capítulo 2	33
A DIREÇÃO: Considerações teóricas	33
2.1 Cinema e História	34
2.2 Cinema e Educação	43
2.2.1 O cinema na perspectiva da mídia-educação.....	45
2.2.2 O cinema na perspectiva dos multiletramentos	48
2.2.3 Cinema, educação e letramento midiático.....	50
2.3 Formação do Professor de História	52
2.4 A Educação Histórica.....	53
2.5 O audiovisual como TDIC e o letramento midiático.....	56
2.6 Cinema, cineclubismo e educação.....	61
2.7 Mediação e a perspectiva sócio-interacionista de Vigotski.....	65
2.8 Uma síntese das ideias defendidas até o momento	69
Capítulo 3	76
O ROTEIRO: Pesquisa preliminar	76
3.1 Início (Aula 1: 22 de Fevereiro)	82
3.2 Dia das Mulheres (Aula 2: 8 de Março)	83
3.3 Lenin no banco de réus (Aula 3: 29 de Março)	84
3.4 As Aventuras Extraordinárias do Terceiro Ano com o Cinema Bolchevique (Aula 4: 5 de Abril).....	85
3.6 As Aventuras Extraordinárias do Terceiro Ano com o Cinema Bolchevique 2 (Aula 5: 12 de Abril).....	88
.....	92
3.7 “Ainda bem que eu nasci em 1999” (Aula 6: 19 de Abril).....	92
3.8 Hollywood faz História (Aula 7: 26 de Abril).....	110
3.9 “De quem é a culpa, então?” (Aula 8: 3 de Maio).....	113
Capítulo 4	121
AÇÃO!: O plano de ação e sua execução.....	121

4.1 Problema e hipóteses de pesquisa.....	123
4.2 A elaboração do Plano de Ação	124
4.3 A execução do Plano de Ação.....	127
4.3.1 O nazi-fascismo (Dia 1: 10 de Maio)	127
4.3.2 “Eles eram ruins?” (Dia 2: 17 de Maio)	128
4.3.3 “Judeu bom é judeu morto” (Dia 3: 24 de Maio)	133
4.3.4 Em busca de um super-herói (Dia 4: 31 de Maio).....	150
4.3.5 “Direitos humanos para humanos direitos?” (Dia 5: 7 de Junho)	159
4.3.6 O “mofi” e o judeu (Dia 6: 14 de Junho).....	160
4.3.7 Guerra Fria e Descolonização no cinema (Dia 7: 5 de Julho)	171
4.3.8 “Só isso?” (Dia 8: 12 de Julho)	182
4.3.9 O espelho negro da sociedade contemporânea (Dia 9: 19 de Julho).....	194
4.3.10 Ida ao cinema (Dia 10: 26 de Julho).....	195
4.4 A produção audiovisual dos estudantes do 3º ano	195
CONSIDERAÇÕES FINAIS	199
REFERÊNCIAS	203
APÊNDICES	210

INTRODUÇÃO

A indisciplina, a dispersão e a falta de motivação dos estudantes brasileiros são problemas recorrentes apontados pelos professores dos diversos níveis do nosso sistema de educação. Talvez a expressão mais característica de todos esses fenômenos seja o uso do aparelho celular em sala de aula. Quantas vezes um professor em exercício nos últimos cinco anos não se queixou ao ver sua aula reduzida a um monólogo sem público, num palco ignorado diante do espetáculo maior da pequena tela *touchscreen* de um *smartphone*²? As reações perante esse gesto cotidiano incluem desde a proibição pura e simples chegando até os extremos da violência. Embora indignação seja uma resposta natural contra esse aparente descaso em relação ao saber escolar, há maneiras mais profícuas de lidar com o apelo irresistível da tecnologia da comunicação na sala de aula.

Educadores têm proposto incorporar a tecnologia da comunicação enquanto ferramenta³ de ensino como solução alternativa para a questão do uso do celular. Partindo do pressuposto de que o interesse dos jovens por esse dispositivos não é gratuito, educadores têm buscado formas de canalizar tal interesse para fins mais construtivos do ponto de vista curricular (NOVA ESCOLA, 2015). Mas o que atrai boa parte da juventude em idade escolar para esses aparelhos eletrônicos que se tornaram tão onipresentes numa questão de poucos anos?

Na realidade, se nos ampararmos nos estudos de autores cujas teorias datam tão longe quanto a década de 1960, podemos verificar que o problema não é tão novo. Guy Debord (2003) foi um dos primeiros a teorizar a respeito de uma Sociedade do Espetáculo que tem no culto à imagem a mais acabada manifestação do fetichismo da mercadoria dentro de uma sociedade do capitalismo tardio. Esse culto, desde então, tem sido praticado por meio da publicidade, da televisão, da computação gráfica dos videogames, e, com o advento da internet, dos *memes*⁴ das redes sociais. Mais recentemente, com a banalização dos *smartphones*, todas essas maravilhas estão agora concentradas num único dispositivo portátil.

2 *Smartphone*: do inglês “telefones inteligentes”. Esses dispositivos eletrônicos combinam telefonia celular com processamento de dados e na última década, desde o lançamento do iPhone pela empresa Apple em 2007, tem conquistado uma crescente expansão no mercado mundial. A *touchscreen*, ou tela sensível, foi um dos recursos que ajudaram a popularizar essa tecnologia digital.

3 O emprego da palavra “ferramenta” quando aplicado a práticas educacionais é evidentemente uma metáfora. No item 2.8 desta dissertação trataremos desse assunto de forma mais detida.

4 Originado da biologia genética, o termo “meme”, em seu uso coloquial, refere-se a textos multimodais que circulam rapidamente (“viralizam”) pelas redes sociais online geralmente expressando humor.

Quem suportaria, cercado por tantas tentações, acompanhar até o final o extenuante solilóquio do professor-orador?

Os telemóveis, com suas inúmeras variações tecnológicas, são recentes em nossa incipiente sociedade de consumo brasileira. Mas há uma tela, esta maior em dimensões que a de um aparelho *Android*⁵, que tem cativado a atenção do público por gerações ao longo de todo um século. Poderia um invento tão antigo (para os padrões contemporâneos) como o ecrã do cinema disputar com a tela sensível do *smartphone*, mencionado no início desta introdução? Segundo dados do IBOPE, o número de brasileiros que frequentam o cinema tem crescido consideravelmente nos últimos anos. Embora somente 14% dos entrevistados frequentam as salas de cinema, 88% assistem a filmes pela televisão (ÚLTIMO SEGUNDO, 2014). Isso sem considerar o acesso audiovisual por outros meios eletrônicos. Diante disso, quais são as possibilidades para o profissional de ensino apropriar-se do audiovisual com o objetivo de despertar no seus pupilos algum encanto pelo conhecimento científico? É o que nos propomos a desvelar ao nos debruçarmos sobre a maneira como o audiovisual tem sido utilizado, mais especificamente, nas aulas de História de uma escola de Campina Grande, pertencente à rede estadual de educação da Paraíba.

Após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1998, começaram a surgir no Brasil, muitos trabalhos em quantidade e qualidade a respeito do tema do uso do audiovisual em sala de aula (OLIVEIRA, 2011). E os estudos foram além da importância da utilização do cinema e da televisão na sala de aula, mas sobretudo passaram a problematizar o modo como se tem feito esse uso.

Trata-se de viabilizar uma apropriação crítica das mídias numa perspectiva de mídia-educação (BELLONI; BÉRVORT, 2016). Há mais de meio século os educadores têm se preocupado com os efeitos dos meios de comunicação em massa sobre a sociedade. Entretanto, o ensino tradicional de História se manteve historicamente à parte da premente responsabilidade dos educadores endereçarem a questão das mídias na contemporaneidade. Numa sociedade multiletrada, o cinema, em virtude da sua intrínseca multimodalidade, revela-se um exemplar objeto de uso pedagógico na direção apontada pela mídia-educação (ROJO, 2012).

Felizmente, os PCNs sinalizam uma renovação nos estudos históricos, rompendo com o viés tradicional, já que novas pesquisas têm apontado para a necessidade de desenvolver

⁵ Sistema operacional desenvolvido pela empresa Google.

uma educação histórica, voltada mais para a problematização e menos para a memorização. A chamada educação histórica é um paradigma de ensino-aprendizagem da ciência histórica no qual o estudante é reconhecido como sujeito do conhecimento e não como objeto passivo recipiente do saber acadêmico. No que se refere à abordagem do cinema, a literatura aponta para a necessidade de utilizar os recursos audiovisuais não como ilustrações fidedignas do passado, mas como fontes históricas que devem ser sujeitas à crítica e análise por parte dos professores e alunos⁶. Essa opção se justifica pela preocupação em desenvolver o senso crítico dos estudantes, num sentido contrário àquele da Indústria Cultural, mais relacionado com o entretenimento e o lucro. Afinal, não seria coerente com a postura de um professor-pesquisador usar novas mídias em sala de aula apenas para recuperar a atenção do educando. (OLIVEIRA, 2011).

A relevância do presente estudo está na busca pela aproximação da teoria e da prática em sala de aula no que se refere, especificamente, ao ensino de História por meio de filmes. Para isso, abordaremos situações práticas do cotidiano de minha experiência docente, utilizando-se de teorias para reflexão.

Como professor, o autor deste trabalho preocupa-se, acima de tudo, em colaborar com os seus colegas a fim de que as salas de vídeo não sejam mais tão subutilizadas. Nossa principal hipótese de pesquisa é que o cinema pode ser abordado não apenas para angariar a atenção dos estudantes da geração C⁷ (HILU; TORRES, 2014), como também pode viabilizar a adesão dos educandos para os objetivos da aprendizagem do componente curricular de História, favorecendo a construção crítica do conhecimento sob a perspectiva da mídia-educação. Sendo assim, a nossa principal contribuição à formação docente dá-se através da investigação que ora empreendemos, na medida em que ela explora as possibilidades inerentes ao ensino de História mediado pelo cinema.

Em suma, temos como objetivo geral desta pesquisa, averiguar a viabilidade do uso do audiovisual pela perspectiva dos multiletramentos (ROJO, 2012) e da educação histórica (OLIVEIRA, 2011) no sentido de favorecer a aprendizagem no referido contexto educacional.

6 Adotamos neste trabalho a concepção freiriana do estudante enquanto um “educando”, reconhecido na sua condição de sujeito do conhecimento. Ao empregarmos o termo “aluno” não queremos denotar a acepção etimológica de “ser sem luz” que essa palavra carrega. Trata-se tão somente, assim como quaisquer outras denominações que se venha, nesta dissertação, a designar os jovens que aprenderam conosco e com os quais aprendemos, de uma estratégia de reiteração por substituição lexical, adotada a fim de não cansar a leitura com sempre a mesma palavra.

7 O “C” se refere à conectividade. “O que as pessoas dessa geração compartilham entre si é a importância da tecnologia, das mídias sociais e de seus desdobramentos em suas vidas” (HILU; TORRE, 2014).

A pesquisa que desenvolvemos está situada no campo da pesquisa educacional, já que a sua proposta é investigar o cotidiano de uma sala de aula, localizada em uma escola do interior da Paraíba, chamada Escola Estadual de Ensino Médio e Fundamental Solon de Lucena, situada no Centro do município de Campina Grande, onde o professor-pesquisador, autor desta dissertação, trabalhou por mais de cinco anos. Sendo assim, nossa abordagem se filia epistemologicamente à pesquisa qualitativa, pois de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 32) os espaços educativos “são extremamente favoráveis para a condução de pesquisa qualitativa, construída com base no interpretativismo”.

Com vistas a abordar o problema do ensino de História mediado pela obra de arte cinematográfica, que é o objetivo da nossa pesquisa, fizemos a opção de unir a pesquisa qualitativa de cunho etnográfico à pesquisa-ação, uma vez que a prática docente do autor já inclui o uso do audiovisual.

A situação-problema que instigou esta pesquisa-ação foi a identificação do uso insuficiente e inadequado do cinema pelos professores de História ao longo da trajetória dos discentes com os quais travamos contato ao longo da nossa experiência pessoal e profissional. A nossa meta consiste em apontar os modos como a obra cinematográfica pode colaborar no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo de História, particularmente no que diz respeito aos estudos relativos ao Século XX, proposta curricular para o 3º ano do Ensino Médio, segundo a divisão convencionalizada nos livros didáticos desse componente curricular. Estimular os estudantes, possibilitar a construção crítica do conhecimento e viabilizar uma aprendizagem significativa é o que almejamos a partir dessas diretrizes (ENGEL, 2000).

Para realizar a tarefa proposta, iniciamos uma pesquisa preliminar. Esta subdivide-se em três fases: a primeira foi a revisão bibliográfica, na segunda fizemos observações em sala de aula e na terceira realizamos um levantamento das necessidades dos estudantes em relação ao tema. Na realização da primeira etapa, reunimos o máximo possível de literatura disponível acerca do tema investigado. Este é nosso primeiro objetivo específico. Na segunda, introduzimos nas aulas o cinema, registrando as aulas mediante vídeo, áudio e um diário de bordo. Na terceira etapa, analisamos o material de registro fazendo uso das categorias de análise aprendidas partindo da nossa revisão bibliográfica (ENGEL, 2000).

Finalizada a pesquisa preliminar, incumbimo-nos de formular hipóteses de pesquisa partindo do material analisado. Essas hipóteses guiar-se-iam pela seguinte indagação geral: o que pode contribuir para tornar o ensino de História mediado pelo cinema mais proveitoso do

ponto de vista da aprendizagem? Tais hipóteses foram formuladas partindo da observação das reações e da participação dos estudantes durante a fase da pesquisa preliminar. Uma vez elencadas as hipóteses de pesquisa, foi elaborado um plano de ação visando confirmar ou refutar tais hipóteses, conducentes a atingirmos nosso objetivo de pesquisa. O plano de ação foi, então, executado (ENGEL, 2000). Implantar tal plano de ação foi o nosso segundo objetivo específico.

Durante a implementação do plano de ação as aulas foram registradas lançando mão de vídeo e áudio, bem como de registros no diário de campo. Terminadas as aulas, os dados foram analisados à luz das categorias de análise com as quais adquirimos familiaridade ao longo da etapa da revisão bibliográfica. Uma avaliação geral foi realizada, verificando em que medida o nosso plano de ação surtiu efeito, e se obtivemos êxito na intervenção que planejamos sobre a situação-problema identificada. Podemos considerar essa avaliação o nosso terceiro objetivo específico. Destacamos, no final, os apontamentos necessários para aperfeiçoar a pesquisa numa possível posterior etapa (ENGEL, 2000).

O primeiro capítulo apresenta detalhadamente os procedimentos metodológicos empregados ao longo de toda a nossa pesquisa, justificando inclusive sua fundamentação teórica específica. Por sua vez, o segundo capítulo trata das considerações advindas da literatura a respeito dos usos pedagógicos do cinema, em especial, às suas contribuições para o componente curricular de História. Logo, essa discussão teórica tornará explícita nossa fundamentação teórica e importante para os dois capítulos subsequentes.

O terceiro capítulo traz um relato da pesquisa preliminar. Já o quarto capítulo ocupará-se do plano de ação que foi posto em execução após a fase preliminar da nossa investigação. Neste quarto capítulo, nossas experiências são analisadas profusamente abarcadas pelas categorias analíticas explicitadas no primeiro e segundo capítulos. Trata-se da discussão teórica dos nossos resultados de pesquisa.

Por fim, as nossas considerações finais, momento da discussão geral acerca dos resultados alcançados, bem como apontamentos para futuras pesquisas no assunto.

Convidamos o leitor a conferir, nas páginas que seguem, as instigantes descobertas possibilitadas graças à rica confluência que existe entre o cinema, a história e a educação. Luz, câmera, história... Educação!

Capítulo 1

**Luz, câmera...:
Procedimentos metodológicos**

Amar e mudar as coisas me interessam mais
Belchior

O presente capítulo está estruturado para explicar o conjunto de procedimentos metodológicos organizados, a partir dos objetivos traçados, que ajudaram na investigação do problema apresentado nesta dissertação. Em vista disso, apresentaremos a tipologia da pesquisa, o contexto da pesquisa, os instrumentos de geração de dados, as etapas da investigação e o cronograma de nossas atividades. Desse modo, objetivamos tornar transparentes os procedimentos mediante os quais alcançamos os resultados a serem apresentados em capítulos posteriores.

1.1. Pré-produção: Tipologia da Pesquisa

Este estudo está situado no campo da pesquisa educacional. Sua proposta é investigar a realidade da sala de aula de um professor de História numa escola estadual da cidade de Campina Grande (PB). Trata-se de uma instituição de ensino localizada no centro da cidade, onde o professor-pesquisador, autor deste estudo, atualmente leciona. Sendo assim, nossa abordagem filia-se, epistemologicamente, à pesquisa qualitativa, pois, segundo Bortoni-Ricardo (2008) a escola é o *locus* privilegiado para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, edificada com base no paradigma interpretativista.

Segundo o interpretativismo, o mundo social, no qual o contexto educacional se inclui, é iluminado de significados oriundos do seu próprio interior. Diante disso, surge, nas ciências sociais, a pesquisa etnográfica com o objetivo de elucidar as perspectivas significativas dos agentes envolvidos no contexto pesquisado. Existe uma tensão mais explícita entre sujeito e objeto cognoscente quando tratamos da ação social humana, o que impõe limites à pesquisa quantitativa fundamentada sobre os pressupostos do positivismo. Rompendo com o paradigma positivista, que se propõe a estabelecer uma relação de causa e efeito entre uma variável explicada e uma variável de explicação, a pesquisa etnográfica objetiva investigar mais o processo do que o produto. Os “como e porquê” das dificuldades presentes em sala de aula, por exemplo, ganham contornos mais vívidos numa pesquisa orientada segundo tais premissas (BORTONI-RICARDO, 2008).

Uma vez que nosso objetivo consiste em abordar a questão do ensino de História mediado pela obra de arte cinematográfica e que esta abordagem já é uma prática corrente na própria sala de aula do professor-pesquisador e autor deste projeto, decidimos aliar a pesquisa

qualitativa de cunho etnográfico à pesquisa-ação. A pesquisa-ação surge como uma solução dos cientistas sociais para diminuir o abismo que existe entre teoria e prática em suas pesquisas. Ela tem sido bastante utilizada na área de ensino no intuito de possibilitar que o professor avalie diretamente a procedência da teoria educacional e, em contrapartida, para que a teoria educacional adquira maior robustez e fundamentação empírica. Nesse sentido, a pesquisa-ação parte do reconhecimento de que não há verdade científica absoluta, uma vez que toda verdade científica é provisória e depende do contexto histórico específico. A sala de aula torna-se, desse modo, campo de pesquisa para o professor (ENGEL, 2000).

O fato de o pesquisador ser tanto sujeito como objeto da pesquisa-ação convida ao questionamento do caráter científico da investigação empreendida, já que, segundo o paradigma positivista, uma separação radical entre sujeito e objeto é necessária a fim de garantir neutralidade axiológica. No entanto, na pesquisa interpretativista o simples reconhecimento de que há um viés cria um contrapeso ao suposto afrouxamento da objetividade provocado pela presença de fatores subjetivos (BORTONI-RICARDO, 2008).

A situação-problema que motivou a nossa pesquisa-ação é o reconhecimento do uso insuficiente e inadequado do cinema pelos professores de História ao longo da experiência profissional do pesquisador, em especial no que concerne aos estudantes do Ensino Fundamental II e Ensino Médio – etapas da educação básica nas quais o professor-pesquisador e autor deste trabalho já teve a oportunidade de trabalhar. O nosso objetivo é evidenciar, portanto, como o recurso audiovisual colabora no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo de História do Século XX dos participantes da pesquisa. Tal processo de ensino-aprendizagem envolve a motivação desses estudantes, possibilitando a construção crítica do conhecimento e viabilizando uma aprendizagem significativa (ENGEL, 2000).

Para melhor elucidar a proposta previamente citada, cumpre esclarecer o que entendemos por “aprendizagem significativa”. Assim, desenvolvido pelo psicólogo cognitivista David Ausubel, entende-se por esse conceito um modo de aprendizagem no qual as “ideias expressas simbolicamente interagem de maneira substantiva e não-arbitrária com aquilo que o aprendiz já sabe” (MOREIRA, 2012, p.2). É assim que visamos romper com a abordagem do ensino tradicional que preza a repetição e a memorização, aproximando-nos da proposta da Educação Histórica cujo sentido é possibilitar ao educando pensar historicamente. Pensar historicamente, por sua vez, refere-se ao ato de, partindo das ideias históricas já

existentes na cultura dos estudantes, construir o conhecimento histórico. Essa preocupação não visa tão somente viabilizar a aquisição de conteúdos factuais como um fim em si mesmo, mas, sobretudo, a incorporação de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, cruciais na formação de uma postura crítica diante da realidade, que passa a ser concebida na sua dimensão histórica (OLIVEIRA, 2011).

Essas considerações gerais sobre a natureza da aprendizagem que almejamos ao propor este trabalho nos alinham aos pressupostos da teoria construtivista e aos ensinamentos da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (2002). No que tange ao construtivismo, ao nos referirmos à construção do conhecimento estamos tratando da elaboração de “uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender” (COLL; SOLÉ, 1997, p. 19). Além disso, consideramos o educando na sua integralidade, isto é, tanto na sua dimensão cognitiva quanto em relação à esfera afetivo-relacional do seu desenvolvimento pessoal, acreditando que o papel do educador consiste em auxiliar sistematicamente o estudante numa atividade intelectual que é fundamentalmente sua.

No que se refere às contribuições freirianas, ao aludirmos à criticidade necessária na construção do conhecimento estamos apontando para superação da “curiosidade ingênua” pela “curiosidade epistemológica”, caracterizada pela aproximação metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, sem que haja ruptura entre as duas formas de curiosidades (FREIRE, 2002). Ainda em Freire, encontramos outro referencial valioso na sua vasta obra, qual seja: a noção de que, a fim de romper com a “educação bancária” - ou seja, a noção de ensino como transferência de conteúdos -, o educador deve proporcionar ao educando os meios para que ele possa “incidir seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível”. Esse paradigma gnosiológico contribuirá para a formação de um sujeito autônomo (FREIRE, 1987). Partimos do pressuposto de que, na medida em que o nosso trabalho coincida com as coordenadas referidas, estaremos exercendo uma prática docente exitosa.

É nesse sentido que ao tratarmos especificamente da aprendizagem do conteúdo da História, não apenas em suas dimensões factuais e conceituais, como também nos seus aspectos procedimentais e atitudinais, aderimos à proposta da Educação Histórica, por entendê-la como o corolário das premissas construtivistas e críticas supracitadas. Esta alternativa para o ensino de História exige que se proporcione ao educando a aquisição de determinadas competências ligadas ao fazer científico próprio do historiador, conforme será detalhado nos capítulos seguintes (OLIVEIRA, 2011).

Inscreve-se, nesse contexto, a obra cinematográfica pensada enquanto fonte histórica a ser selecionada, lida e confrontada com outras fontes históricas. A obra filmica passa, então, a ser o objeto cognoscível passível do ato cognoscente do educando, por meio da qual, graças à mediação do educador, realizar-se-á os princípios da Educação Histórica. Em outras palavras, o cinema passa a ser analisado pelo próprio aluno, com o auxílio do professor, seguindo procedimentos tomados de empréstimo do ofício do historiador profissional. O objetivo da metodologia exposta aqui não é senão avaliar em que medida as estratégias didáticas, planejadas pelo professor-pesquisador, contribuíram para a construção da consciência histórica, a qual nos referimos, dos agentes da pesquisa.

1.2 Locação e elenco: Contexto da pesquisa

Nossa pesquisa foi desenvolvida na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Solon de Lucena, localizada no centro da cidade de Campina Grande, ao longo do primeiro semestre do ano letivo de 2017. Trata-se do estabelecimento de ensino onde o professor-pesquisador e autor deste trabalho lecionou até 2017, desde quando ingressou no quadro docente pelo concurso público na função de Professor da Educação Básica III em 2012. Como nossa pesquisa teve como abordagem a pesquisa-ação, o autor se propôs a investigar o seu próprio local de trabalho.

Peço licença, neste momento, para dirigir-me ao leitor na primeira pessoa do singular, uma vez que pretendo narrar, nas próximas linhas, a minha trajetória profissional, com o fito de apresentar, em contornos mais nítidos, um dos principais participantes da pesquisa que, no presente caso, trata-se de mim mesmo.

Minha experiência profissional, ocorreu completamente no seio da escola pública, tendo atuado, inicialmente, como estagiário do curso de Licenciatura em História pela UFPE (Colégio de Aplicação) e, uma vez graduado, como voluntário num pré-vestibular promovido pela mesma universidade, adotando como público alunos da rede pública, na capital pernambucana. Após esses momentos introdutórios na carreira, tornei-me funcionário público da educação no estado da Paraíba. E nesses cinco anos de docência, tenho buscado desenvolver abordagens alternativas, distanciando-me do método tradicional, no ensino de História, incorporando linguagens diversas que possibilitem tornar o aprendizado mais lúdico e envolvente. Nesse sentido e nesse meio tempo, realizei um curso de especialização à

distância pela UNINTER intitulado “Metodologia do Ensino de História e Geografia”, concluído no ano de 2013. Além do meu compromisso com a educação, devo destacar meu interesse pessoal pelo cinema. Paralelamente à minha atuação profissional, tenho me envolvido com projetos culturais de cineclubismo fora do ambiente escolar, pois a cinefilia tem me acompanhado “desde que me entendo por gente”, como se diz popularmente. Dessa forma, para mim, pesquisar essa temática me traz a oportunidade de aliar duas paixões: a educação e o cinema.

Essas breves considerações acerca das minhas motivações pessoais e do meu lugar de fala são relevantes uma vez que entendemos que a pesquisa científica, de natureza qualitativa nas humanidades, não se faz operando uma cisão absoluta entre sujeito e objeto, conforme aponta Bortoni-Ricardo (2008), já que o sujeito em questão está sempre implicado nos processos que ele mesmo investiga.

Os demais agentes desta pesquisa são 60 estudantes do 3º ano do Ensino Médio, turmas A e B. Suas identidades serão preservadas no anonimato, sendo quaisquer designações que se venha a dar a eles ao longo desta dissertação nomes meramente fictícios. Esses educandos são provenientes de vários bairros da cidade de Campina Grande e também de alguns municípios circunvizinhos. São oriundos tanto da zona rural quanto da zona urbana. Essa dispersão geográfica é o resultado da posição privilegiada da escola, estando no centro da cidade, e também por ela ser referência de qualidade na região. Os estudantes referidos são adolescentes e jovens adultos de ambos os sexos com idade entre 16 e 20 anos. A esmagadora maioria desses jovens pertence a famílias com uma renda entre 0 e 3 salários mínimos. Na turma A, há dois alunos com necessidades especiais, que são acompanhados por pedagoga, com atendimento especializado geralmente fora do horário das aulas.

O 3º ano foi a série selecionada para o desenvolvimento da pesquisa em razão do conteúdo convencionalmente trabalhado nessa etapa do Ensino Médio, qual seja, o conteúdo da História do Século XX. Como o cinematógrafo é uma invenção do final do século XIX, a sua história é praticamente contemporânea do século XX. Essa circunstância nos dá a possibilidade de trabalhar, nas aulas, os filmes como fontes do período histórico estudado nesse ano letivo. O mesmo conteúdo de história do século XX é objeto de ensino no 9º ano do Ensino Fundamental, mas a experiência do professor-pesquisador está mais relacionada ao Ensino Médio. A escolha por esses estudantes se faz também em virtude do fator maturidade, o que facilitaria a abordagem de determinados conceitos.

Como ficará evidenciado a partir do terceiro capítulo, embora o autor deste trabalho não possa anular a sua implicação pessoal no curso dessa investigação, são os estudantes do terceiro ano os principais agentes desta pesquisa. Suas falas, sua escrita, suas atitudes e seu desempenho consistirá na nossa fonte privilegiada de estudo, sendo os significados presentes nessas manifestações zelosamente analisados pelo autor desta dissertação.

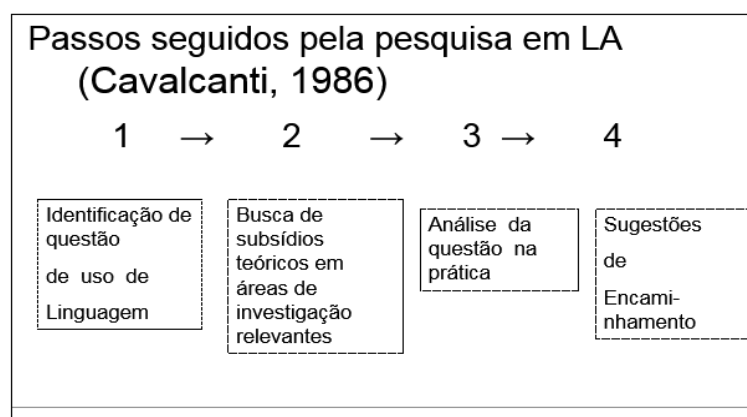
1.3 Produção: Instrumentos e procedimentos para a geração de dados

Desde o momento em que nosso projeto fora devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UEPB, o protocolo ético foi observado a cada passo da nossa investigação. Almejando executar a tarefa proposta, iniciamos uma pesquisa preliminar. Esta subdividiu-se em três etapas: a primeira foi a da revisão bibliográfica, na segunda fizemos observações em sala de aula e na terceira realizou-se um levantamento das necessidades dos estudantes em relação ao tema. Na realização da primeira etapa, reunimos o máximo possível da literatura disponível acerca do ensino de história e cinema, bem como as publicações acadêmicas referentes ao tema oriundas de esferas distintas do conhecimento, uma vez que nosso trabalho é eminentemente transdisciplinar, são estas esferas: a linguística aplicada de viés indisciplinar, a sociologia da cultura, especialmente os pensadores filiados à Escola de Frankfurt, bem como outros marxistas ocidentais, a pedagogia freiriana e a teoria crítica da comunicação, entre outras áreas.

No que se refere à Linguística Aplicada (LA), cumpre registrar a centralidade da pedagogia dos multiletramentos no nosso trabalho (ROJO, 2012). Ainda nesse campo de saber, tomaremos de empréstimo as considerações de autores tais como Lemke (2010). Além disso, exploraremos outras perspectivas adotando o procedimento metodológico sugerido por Cavalcanti (1986), nos termos do quadro 1 (p. 22):

No que se refere aos estudos da Sociologia da Cultura e à Teoria Crítica da Comunicação, adotaremos as formulações de Adorno & Horkheimer (1985) acerca da Indústria Cultural, bem como as especulações teóricas de Guy Debord (2003) acerca da Sociedade do Espetáculo. Ainda no campo do marxismo ocidental incluiremos Marcuse (1973), Jameson (2004) e Harvey (2008) entre as nossas referências com a sua análise da condição pós-moderna ou hipermoderna (LIPOVETSKY, 2004) na qual presentemente nos situamos. Os Estudos Culturais prestarão a sua contribuição ao nosso trabalho especialmente

no tocante ao conceito de cinema como prática social elaborado por Turner (1997) e ainda às considerações de Stuart Hall (1973) sobre codificação e decodificação.



Quadro 1. Passos seguidos pela pesquisa em LA.
Fonte: Cavalcanti, 1986

O nosso trabalho está embasado nos fundamentos freiriano por acreditarmos que o ser humano tem a vocação ontológica de ser mais e porque todos os nossos esforços visam promover uma educação libertadora, na perspectiva da superação da opressão (FREIRE, 2002).

Na segunda etapa, realizamos uma observação-participante na condição de professor-pesquisador em sala de aula, assim como também demos início ao registro escrito, de vídeo e de áudio.

As referidas observações aconteceram ao longo das aulas do professor-pesquisador na turma participante da pesquisa. Antes de ser iniciada essa etapa, os participantes consentiram aderir à pesquisa desde o momento da assinatura de um termo de consentimento livre e esclarecido e de um termo de assentimento para o caso dos estudantes menores de idade. Os modelos desses formulários se encontram no apêndice (A e B). Também antecedeu o início das aulas, a aplicação de um questionário (apêndice E) tendo como objetivo discernir o perfil sociocultural dos educandos, algo pertinente ao nosso trabalho. Ademais, as observações foram realizadas ao longo do primeiro bimestre do ano letivo de 2017, quando teve início em Fevereiro e terminou no mês de Abril. Elas viabilizaram a geração de dados para a fase preliminar da pesquisa, tendo como proposta auxiliar na estruturação do plano de ação.

Na terceira etapa, promovemos uma roda de diálogo com os estudantes para fins de sondagens a respeito dos próximos encaminhamentos relativos ao nosso plano de ação.

Encerramos essa etapa com a reunião de todo o material gerado desde a fase inicial com vistas a darmos início à pesquisa propriamente dita empreendida no plano de ação (ENGEL, 2000).

Finalizada a pesquisa preliminar, fomos para a etapa de formulação das hipóteses de pesquisa tomando como base o material analisado. Essas hipóteses (apresentadas no capítulo 4) guiar-se-iam pela seguinte indagação geral: o que pode contribuir para tornar o ensino de História mediado pelo cinema mais proveitoso do ponto de vista da aprendizagem (numa perspectiva construtivista) e da formação de sujeitos autônomos e críticos (numa perspectiva freiriana)? Uma vez elencadas as hipóteses de pesquisa, foi elaborado um plano de ação visando confirmar ou refutar tais hipóteses, conducentes a atingirmos nosso objetivo de pesquisa. O plano de ação foi, então, executado, à luz do letramento midiático, da educação histórica e outras fundamentações teóricas discutidas no próximo capítulo.

Durante a implementação do plano de ação, as aulas foram registradas com o uso de vídeo e áudio, e do diário de campo. As três formas de registros foram utilizadas com a finalidade de obter fontes distintas de análise que permitam a triangulação dos dados, conforme será explicado mais adiante. As gravações de áudio e vídeo foram autorizadas pelos participantes, nos termos específicos cujos modelos encontram-se no apêndice (C e D). O vídeo é útil pois permite um distanciamento crítico do pesquisador da sua própria prática. O áudio possibilitou prevenir contra falhas técnicas na obtenção das imagens. Já o diário de campo possibilita um meio de comparar o visível com o pensado e permite contrastar apontamentos mais ou menos subjetivos registrados quase no “calor do momento” com dados apreensíveis diretamente “a olho nu”. Terminadas as aulas, realizamos a transcrição dos vídeos e áudios, produzindo um *corpus* de análise. Acrescentamos a esse *corpus* dois vídeos produzidos pelos próprios estudantes no contexto de seus estudos. Os dados foram analisados à luz das categorias pertencentes à teoria com a qual travamos contato, a partir da finalização do plano de ação. Tomamos como referência básica os estudos sobre multiletramentos (ROJO, 2012), assim como todo o arcabouço teórico a ser minuciosamente explicitado no capítulo seguinte. Uma avaliação geral fundamentada em nossas pesquisas teóricas foi, então, realizada, verificando em que medida o nosso plano de ação surtiu efeito e se obtivemos êxito na intervenção que planejamos sobre a situação-problema identificada, isto é, sobre o uso inadequado e insuficiente do cinema nas aulas de História. Destacamos, no final, os apontamentos oriundos dessas problematizações, necessários para aperfeiçoar a pesquisa numa possível posterior etapa (ENGEL, 2000).

O nosso trabalho visa atender determinadas exigências científicas da pesquisa social. É necessário reconhecer a peculiaridade do método de pesquisa-ação que buscamos empreender. Segundo Michel Thiollent (1994), a estrutura subjacente a esse tipo de investigação não se enquadra “numa estrutura lógica simples”, própria de pesquisas quantitativas. Ainda segundo o autor, o seu “principal objetivo consiste em oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do ‘material’ qualitativo gerado na situação investigativa” (THIOLLENT, 1994, p. 28-29). Material cuja substância é a linguagem. Daí a necessidade de atentar para a dimensão comunicacional do que se processa no campo de pesquisa, reconhecendo a argumentação como principal fator na interpretação dos dados gerados.

Do mesmo modo, a formulação de hipóteses que realizamos ao longo do nosso trabalho não deve ser confundida com o levantamento de hipóteses vigentes na pesquisa empírica convencional. Nossas hipóteses não foram submetidas a testes estatísticos. Na verdade, tratam-se apenas de diretivas da investigação que permitem ao pesquisador estabelecer “pontes” entre ideias gerais e observações concretas, estruturando o raciocínio dentro de uma lógica mais eficiente. Trata-se de um método de inferência generalizante, em outras palavras, um tipo de indução, que não possui um caráter universal. Isso, porém, não diminui o seu caráter científico, desde que sejam reconhecidos de antemão os limites da sua abrangência (THIOLLENT, 1994). Ao relacionarmos nossas hipóteses com os dados gerados estamos praticando o que alguns autores denominam de “triangulação dos dados” (BORTONI-RICADO, 2008).

Embora seja necessário manter uma expectativa realista em relação ao caráter transformador da nossa pesquisa-ação, reconhecendo que, uma vez que nossos esforços se concentraram sobretudo no microcosmo da sala de aula de uma escola específica, o seu impacto será relativamente limitado (THIOLLENT, 1994), o professor-pesquisador pretende, como um produto de todo o processo, realizar um conjunto de vídeo-aulas direcionadas para os professores de História, orientando-os acerca do uso do cinema em sala de aula (ENGEL, 2000). Esperamos com essa iniciativa estender o alcance do nosso trabalho, bem como promover a dimensão conscientizadora que é característica da pesquisa-ação (THIOLLENT, 1994).

No capítulo seguinte, abordaremos a teoria a ser utilizada para analisar o material desta pesquisa com vistas a contribuir para a formação de professores.

1.4 O Roteiro: Pesquisa preliminar

A etapa da pesquisa preliminar foi realizada no primeiro bimestre do ano letivo de 2017. Tendo em vista nossa dupla incumbência de professor-pesquisador, eis que apresentamos o plano de ensino realizado para aquele bimestre (ver Quadro 2, p. 27).

Os nossos objetivos envolvem a aprendizagem de conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais relacionados à Educação Histórica (cujos princípios serão elucidados no capítulo seguinte). O conteúdo trabalhado se refere aos assuntos estabelecidos para o 3º Ano do Ensino Médio a partir dos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio, os quais abrangem o período histórico do século XX. Evidentemente, restringimos o nosso escopo à quantidade de temas possíveis de serem trabalhados com o mínimo de profundidade durante o período de dois meses. Escolhemos iniciar pelos conteúdos que dizem respeito aos eventos históricos mais antigos desse período, por entendermos a cronologia como uma dimensão importante no ensino-aprendizagem do componente curricular de História, até mesmo para facilitar a explicitação de relações de causa e efeito, já que noções de causalidade e cronologia são cruciais na Educação Histórica. Assim, optamos também por tratar de História Geral, em vez de limitarmos à História do Brasil, uma vez que esta escolha, expandindo o nosso leque, permite-nos visitar uma certa variedade de escolas cinematográficas e estéticas audiovisuais distintas, desse modo possibilitando ao estudante apreender com maior propriedade alguns dos importantes marcos da História do Cinema.

Seguindo as recomendações de Moran (1995), não restringimos as nossas estratégias didáticas ao trabalho com filmes em sala de aula e para ter certeza de que nossa estratégia lograsse êxito, dosamos o uso desse recurso com o de outros recursos mais ou menos tradicionais. Ainda segundo esse mesmo autor, nosso planejamento na utilização dos filmes em sala baseou-se nas propostas relacionadas à sensibilização, ilustração e conteúdo de ensino. No que se refere às dinâmicas de análise empreendidas em sala de aula, nossa proposta se assemelha à “análise de conjunto”, segundo a qual professores e estudantes coparticipam da análise do filme, na forma de um debate, assim como também realizamos uma “análise concentrada” que implica uma abordagem mais diretiva, buscando destacar significantes e significados específicos presentes do filme no intuito de que sejam elucidados

com a maior clareza. Sendo assim, buscamos intercalar momentos de uma didática mais diretiva (exposição) com momentos de maior participação e protagonismo dos estudantes (júri simulado, debates, etc), bem como atividades de trabalho em equipe e momentos individuais.

Objetivos	Conteúdos	Procedimentos	Tempo	Recursos didáticos	Avaliação
<p>Analisar a Primeira Guerra Mundial, compreendendo suas principais causas e consequências</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar a Revolução Russa, compreendendo suas principais causas e consequências. • Analisar a Grande Depressão, compreendendo suas principais causas e consequências. • Compreender o filme como uma fonte histórica relevante para conhecer o início do século XX. • Realizar um filme. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Primeira Guerra Mundial; 2. Revolução Russa 3. A Crise de 1929. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposições dialogadas com o uso do quadro branco e/ou da televisão para recursos audiovisuais; • Debates; • Júri simulado; • Exibição de filmes ou sequências de filmes; • Resolução e correção de exercícios; • Atividades em grupo; • Oficinas. 	09 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Voz; • Quadro branco; • Televisor; • Computador; 	<ul style="list-style-type: none"> • Observações em sala de aula; • Exercícios escritos; • Preenchimento de ficha de análise do documento histórico; • Produção de vídeo. • Autoavaliação

Quadro 2. Plano de Unidade do Bimestre I.
Fonte: elaborado pelo próprio autor

Os filmes foram selecionados de acordo com o critério de pertencerem às épocas estudadas e estarem relacionados com os conteúdos abordados no que concerne tanto ao contexto no qual foram produzidos quanto à temática referida das obras. As razões dessa filtragem serão esclarecidas no próximo capítulo quando discutiremos a metodologia do ensino de História mediado pelo cinema. A filmografia planejada para ser utilizada na fase da pesquisa preliminar inclui os títulos referidos em ordem cronológica no Quadro 3.

CARLITOS NAS TRINCHEIRAS. Charles Chaplin (dir.). EUA: Charles Chaplin Productions, 1918. 1 filme (45 min.), mudo, P&B.
AS AVENTURAS EXTRAORDINÁRIAS DE MR. WEST NA TERRA DOS BOLCHEVIQUES. Kuleshov (dir.). URSS: Goskino, 1924. 1 filme (77 min.), mudo, P&B.
A GREVE. Sergei Eisenstein (dir.). URSS: Goskino, 1925. 1 filme (82 min.), mudo, P&B.
OUTUBRO. Sergei Eisenstein (dir.). URSS: Sovkino, 1928. 1 filme (115 min.), mudo, P&B.
AS VINHAS DA IRA. John Ford (dir.) EUA: Fox, 1940. 1 filme, (129 min.), son., P&B.

Quadro 3: Filmes selecionados para o Bimestre I

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

O primeiro filme foi produzido no ano final da Primeira Guerra Mundial e trata de uma forma cômica a vida nas trincheiras para os soldados que participaram daquele conflito global. É uma produção estadunidense que aborda este tema por diferentes vieses, permitindo compreender o papel que os Estados Unidos da América tiveram na guerra, bem como possibilitando analisar a forma em que suas imagens transparecem o viés ideológico dos seus realizadores em função da sua nacionalidade. A obra também provoca um contato com um dos maiores gênios da cinematografia – Charlie Chaplin –, o que, por si só, já torna sua apreciação algo recomendável.

Os segundo, terceiro e quarto filmes relacionados são produções russas realizadas na época da formação e consolidação da União Soviética. Tais obras são testemunhas documentais desse evento histórico tão marcante. As três produções tanto permitem atestar o contexto político pelo qual atravessou o regime no período pós-revolucionário, quanto ajudam a perceber aspectos centrais da Revolução Russa – na visão de alguns de seus ardorosos participantes, é claro. Essas obras são também relevantes porque, graças a seus realizadores, tiveram um papel significativo no desenvolvimento da linguagem cinematográfica.

O quinto filme, adaptação de uma obra literária homônima e novamente uma produção estadunidense, foi realizado na época da implementação do programa de governo conhecido

como o *New Deal*, responsável por viabilizar aos Estados Unidos da América a recuperação da sua economia, que havia sofrido os abalos da crise de 1929. O filme, além de ser uma realização estética de um cineasta que ajudou a consolidar a linguagem cinematográfica do cinema hollywoodiano (John Ford), é um testemunho dos efeitos provocados pela Grande Depressão.

O tempo de execução do plano de ação, isto é, a realização da pesquisa propriamente dita, coincidirá com o segundo bimestre do ano letivo. Portanto, o plano de ensino referente a esse período só seria elaborado no término da pesquisa preliminar. Como já afirmamos, o propósito da pesquisa preliminar é oferecer subsídios para a realização exitosa do plano de ação. Em virtude disso, o fornecimento de mais detalhes acerca das atividades planejadas para o segundo bimestre constitui parte dos passos seguintes da nossa investigação e podem ser consultados no capítulo 4.

1.5 Cronograma de atividades

ETAPAS		CRONOLOGIA
1. Pesquisa preliminar	1.1 Revisão bibliográfica	Janeiro (2017)
	1.2 Primeira Unidade 1.2.1 Aplicação de questionários 1.2.2 Observação participante: a) Introdução; b) Júri simulado c) Exibição de filme e debate d) Aulas expositivas e dialogadas e) Sondagem e roda de diálogo	Fevereiro Março, Abril Maio (2017)
2. Plano de ação	2.1 Concepção (formulação de hipóteses)	Maio (2017)
	2.2. Segunda Unidade: a) Aula expositivas; b) Exibição e debate; c) Produção de vídeo; d) Ida ao cinema	Maio Junho Julho (2017)
3. Análise	3.1 Revisão do capítulo teórico e da metodologia 3.2 Análise dos dados gerado no plano de ação	Agosto, Setembro, Outubro e Novembro (2017)

Quadro 4: Cronograma de atividades
Fonte: elaborado pelo próprio autor.

Capítulo 2

A DIREÇÃO: Considerações teóricas

O sujeito proletário pode emergir da sua luta contra a contemplação: a sua consciência é igual à organização prática de que ela se dotou, porque esta consciência é inseparável da intervenção coerente na história.

Guy Debord

Neste segundo capítulo, formularemos os nossos principais apontamentos teóricos. As observações registradas aqui serão retomadas em capítulos posteriores a fim de lançar luz sobre a discussão a ser realizada em torno dos nossos resultados de pesquisa. Como o tema do nosso estudo é o uso do cinema nas aulas de História, forçoso é reconhecer a complexidade da tarefa de que ora nos incumbimos.

O desafio se dá porque o nosso trabalho busca reunir três objetos distintos sob o mesmo escopo teórico: cinema, história e educação. Cumpre conceituar com o mínimo de clareza estes três termos, que até agora utilizamos de modo genérico, antes de prosseguirmos com qualquer elucidação teórica que verse sobre os desdobramentos específicos dessa interface.

2.1 Cinema e História

O primeiro esclarecimento diz respeito ao uso do polissêmico termo “cinema”. Essa palavra tem suas raízes etimológicas no grego “kinema” que significa “movimento”. Historicamente seu uso é derivado do “cinematógrafo”, um aparelho inventado no final do século XIX, na França, pelos irmãos Lumière, com o objetivo de filmar e projetar imagens em movimento. A palavra “cinema” passa, mais tarde, a designar as salas de projeção nas quais o cinematógrafo exibia seus registros, a indústria de entretenimento que se apropriaria dessa técnica para realizar espetáculos comerciais, bem como o meio de expressão que se configura a partir de então como uma corrente estética distinta das demais.

Por esse breve apanhado histórico já se pode perceber porque uma única palavra contém significações tão múltiplas. Já no início do seu percurso de mais de um século, ela passa a imbuir-se de três acepções distintas: a de técnica, a de indústria e a de arte. Essa ambiguidade semântica já nos deixa intuir os paradoxos inerentes às práticas sociais vinculadas à utilização não apenas verbal desse fetiche que chamamos de cinema (TURNER, 1997).

Não temos a menor intenção de dirimir essa polissemia em favor de uma duvidosa clareza conceitual. Antes, incorporemos como objeto deste trabalho o cinema, em toda sua riqueza semântica. Partimos do uso desse termo, uma vez que o cinema é ele mesmo uma equívoca obscuridade, apesar de acender o ecrã luminoso na sala escura de projeção. Resta,

porém, justificar o uso da palavra “cinema” em detrimento da expressão “audiovisual”, esta muito mais abrangente.

De fato, nem tudo que possuímos como objeto de pesquisa neste trabalho pode ser catalogado rigorosamente sob a nomenclatura clássica de “cinema”. Como incluímos recursos audiovisuais que não foram produzidos originalmente para as salas de projeção (as narrativas fílmicas produzidas pelos estudantes, por exemplo), o leitor poderia argumentar que se trata de uma inadequação. Contudo, embora nem todos os artefatos audiovisuais incluídos como pertencentes ao nosso *corpus* de pesquisa possam ser englobados sob a categoria de “cinema”, o nosso objetivo é partir da forma que o audiovisual historicamente assumiu no passado cujas representações, enquanto professor de História, nos incumbimos de compartilhar com os estudantes. Desse modo, partiremos do “cinema” para chegar ao “audiovisual”. Do cinematógrafo dos irmãos Lumière até os *smartphones* modernos nas mãos dos nossos educandos.

O que pretendemos com essas considerações é destacar que o uso do termo “cinema” neste estudo se refere a práticas sociais surgidas dos processos históricos concretos que estão no cerne dos conteúdos relacionados aos objetivos pedagógicos próprios do trabalho de um professor de História, cujas práticas foram analisadas. Os filmes exibidos pelo professor para os alunos são filmes originalmente destinados a distribuição para salas de cinema comerciais. O professor teceu apontamentos relativos à contextualização dessas narrativas fílmicas à luz das origens institucionais desses artefatos semióticos. Sua preocupação é, portanto, com o cinema enquanto um fenômeno social mais amplo do que meramente um “recurso audiovisual” fetichizado e a palavra “cinema”, em virtude de sua própria história, carrega em seu bojo essa amplitude.

Dito isso, o termo “audiovisual” será utilizado nos casos específicos em que o uso de “cinema” se mostrar menos preciso. Não obstante, “cinema” terá a primazia na nossa escolha lexical, por entendermos que este termo se coaduna mais adequadamente com os objetivos do nosso trabalho, em razão dos motivos supramencionados.

Nesse trabalho, o cinema está sendo considerado como uma mídia, e também como um gênero discursivo. É mídia, pois se trata de um veículo de comunicação, transmissor de informação, ele é um “meio” (do latim *medius* daí “mídia”) para uma mensagem. É gênero discursivo, pois se refere a uma prática comunicacional situada numa determinada esfera social de atividades concretas (ROJO; BARBOSA, 2014). O audiovisual, para Felipe Macedo

(2010, p. 32), está ligado a profundas transformações nas ciência e na tecnologia, estando “entre as mais importantes aplicações nas novas técnicas” e designa um “universo de ferramentas, criações e recepções que, na imensa maioria dos casos, chega ao receptor através de imagens e sons, combinados de várias maneiras”. Neste contexto, essas linguagens de expressão e comunicação do conhecimento “reunidas sob a frágil denominação de audiovisual” (op. cit, p. 32) constituem-se como recursos pertencentes à esfera das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (doravante TDIC).

Os axiomas postulados no parágrafo anterior serão relevantes para quando abordarmos o cinema na perspectiva da mídia-educação e dos multiletramentos, assim como o papel desempenhado pelo audiovisual como mediador no processo de letramento digital.

Os apontamentos realizados até o momento já trouxeram à tona a perspectiva histórica que o nosso lugar de fala enquanto profissional dessa ciência não nos permite eludir. Percebe-se que a concepção de “cinema” que adotamos neste trabalho está indissolúvelmente vinculada não apenas à formação acadêmica do autor deste trabalho, mas também às propostas de ensino que na dupla atribuição de professor-pesquisador executaremos e investigaremos. Destarte, passaremos então a considerações teóricas a respeito da História em si, da escola historiográfica com a qual os nossos estudos se aproximam, objetivando, mais adiante, propor uma discussão em torno da perspectiva do ensino de História que norteia os fundamentos epistemológicos desta pesquisa em educação.

É recente a preocupação dos historiadores com o cinema. Para compreender o motivo, é preciso levar em consideração que a História, embora se encarregue de estudar o passado, é sempre contemporânea de si mesma. Trata-se de uma ciência do tempo presente. Quando a História se constitui no século XIX enquanto uma ciência, isto é, enquanto um legítimo campo de saber, o objeto de conhecimento dos historiadores de então, suas chamadas fontes históricas, restringiam-se apenas aos documentos escritos de caráter oficial. Isso porque, segundo Marc Ferro (2010), a ideologia dos historiadores foi, por muito tempo, a ideologia do Estado. Sendo assim, o conhecimento advindo do estudo de documentos dos Arquivos do Estado era privilegiado em detrimento dos demais. A hierarquia na seleção de fontes refletia a hierarquia social que se cristalizou numa época em que se formaram na Europa os Estados Nacionais Modernos. O pressuposto por trás dessa constatação é que compreender a História seria compreendê-la do ponto de vista de seus dirigentes. Esses postulados foram melhor

incorporados pelo historiador alemão Leopold von Ranke e seus discípulos (OLIVEIRA, 2016).

Se, por um lado, a crítica exaustiva do documento oficial no sentido de confirmar sua autenticidade e relevância foi uma das contribuições da Escola Rankeana, influenciada pelo positivismo; por outro lado, essa corrente de pensamento elevou o documento escrito e oficial à condição de única fonte histórica privilegiada excluindo todas as demais, uma vez que o nível político dos acontecimentos era o único que a interessava, o único merecedor do adjetivo “histórico”. Nesse sentido, que lugar poderia ter na História as imagens do cinematógrafo que capturavam a chegada de um trem numa estação ferroviária? (FERRO, 2010).

O cinema nasce como uma curiosidade técnica por volta do ano de 1895. A princípio, o cinematógrafo – nada mais que uma engenhoca divertida –, será apropriado pelas ciências (mas não a História oficial), objetivando facilitar os registros científicos. A circunstância de fazermos registros fílmicos para fins de pesquisa neste trabalho não é uma novidade. Esse procedimento data de mais de um século. A medicina utilizou o cinema para melhor estudar patologias. A antropologia levou o cinematógrafo para “tribos” perdidas em terras distantes, para registrar suas culturas “exóticas”, muitas vezes em vias de extinção. Roquette-Pinto foi um dos pioneiros desse tipo de expedição no Brasil (CARNEIRO, 2018). No campo militar, o cinematógrafo foi utilizado para estudar, em meio à batalha, os armamentos do inimigo. Houve um ou outro visionário que, ainda nos primórdios dessa descoberta, identificaram no cinema uma ferramenta que serviria ao interesse público, possibilitando o registro de cerimônias oficiais e de episódios do dia a dia – algo pertinente até mesmo para a História. Mas suas profecias não foram ouvidas com seriedade pelos seus contemporâneos, tampouco pelos acadêmicos que reclamavam o estudo do passado como prerrogativa sua (NÓVOA, 2010).

Um ilusionista de palco, o francês Georges Méliès, foi um dos pioneiros que explorou no cinema sua vocação para o entretenimento, experimentando com efeitos e trucagens⁸ de um modo inovador. Já na década de 1920, numa cidade da Califórnia, nos Estados Unidos da América, uma indústria encontrava-se em seu auge – a indústria de cinema de Hollywood. O cinema havia se profissionalizado enquanto uma forma estabelecida de divertimento das massas. A dinâmica de produção, distribuição e exibição no mercado cinematográfico

⁸Primitivos efeitos especiais realizados por meio de técnicas de cortes no filme, entre outros procedimentos rudimentares.

permitia o acesso de uma enorme parcela da sociedade às salas de projeção, em troca do pagamento de um ingresso módico. Essa circunstância não favorecia o cinema aos olhos dos historiadores das elites. No dizer de Ferro (2010), o cinema era órfão e se prostituía em meio ao povo. E o povo não fazia História. A não ser o povo entendido como uma entidade abstrata representada pela nação por intermédio de seus chefes de Estado.

Assim, o cinema era visto como uma distração fútil, como atesta a observação de Georges Duhamel que considerava o cinematógrafo “uma máquina de idiotização e de dissolução, um passatempo para iletrados, de criaturas miseráveis exploradas por seu trabalho” (FERRO, 2010, p. 28). Um instrumento irrelevante, portanto, para os historiadores, pois além de suas narrativas não emanarem dos centros do poder estatal, elas se expressam pelos recursos audiovisuais (incluímos aqui o radical “áudio” porque, mesmo na época do cinema mudo, os filmes eram acompanhados de partituras cujas músicas serviam como trilhas sonoras durante as projeções). E já vimos que os documentos escritos e não os imagéticos eram valorizados pelos estudiosos acadêmicos do passado. No entendimento de Regina Leivas (2010, p. 85-86) por muito tempo a imagem padecia vítima de uma permanente iconoclastia já que foi “equivocadamente ligada mais a imaginação que ao racional, pelo temor em relação à sua potência e porque ela lida mais com a incerteza do que com a certeza a imagem foi quase banida da academia e da escola (...)”.

No âmbito da História, esse ostracismo só começa a ter fim a partir da revolução epistemológica promovida pela Escola dos Annales no ano de 1929. Os fundadores do periódico acadêmico francês *Annales d'histoire économique et sociale* postularam, entre outras premissas, a ideia de história-problema. Desde essa contribuição seminal não existiria documento histórico privilegiado, uma vez que qualquer documento histórico pode ser válido – tudo depende de como interrogamos os diversos testemunhos do passado que nos servem como objeto de análise. É assim que documentos escritos, fora aqueles pertencentes à esfera estatal – imprensa, receitas culinárias, cartas pessoais –, passaram a ser elevados à categoria de fontes históricas legítimas, como também artefatos não escritos – como canções populares, artesanato, pinturas a óleo e, inclusive, o filme. Em vista disso, a História não é mais vista apenas do ponto de vista daqueles que detém o poder e novos sujeitos históricos emergem concomitante a essa multiplicação das fontes de pesquisa (VASCONCELOS, 2009; GLÉNISSON, 1983).

A bem da verdade, no entanto, não seria de imediato que os historiadores da nova geração aplicaram esses postulados em benefício dos estudos do cinema na História. Foi somente na década de 1960 que Marc Ferro se tornou pioneiro nesses estudos. Nessa época, através da Nouvelle Vague, cinéfilos e cineastas impuseram a sétima arte como uma corrente estética que estaria em pés de igualdade com todas as demais, pois, embora desde a década de 1920 vanguardas artísticas experimentavam com o cinema, foi somente nessa década em que, de mero entretenimento barato, o cinema passou a ser reconhecido como uma forma artística. Já em 1990, com a quase universalização do televisor, a imagem é posta em descrédito em virtude da sua ubiquidade (FERRO, 2010).

O que dizer sobre esse império da imagem após a emergência da internet? A sociedade do espetáculo nunca foi tão hegemônica (DEBORD, 2003). Essa saturação imagética leva a uma espécie de anestesia dos sentidos, isto é, tamanho excesso resulta no embotamento do senso estético (LEIVAS, 2010). Mais adiante, teceremos algumas considerações a respeito de como a educação se torna importante nesse contexto se quisermos desmistificar o fetiche da imagem, colaborando com a formação de um sujeito crítico. Mas antes de avançarmos para o tópico central do nosso trabalho, que é a educação, é pertinente abordarmos sucintamente as principais teses de Marc Ferro e demais historiadores no que se refere à relação entre cinema e história.

Já observamos que o cinema, desde o princípio do século XX, constitui-se como um espetáculo que, por intermédio das suas imagens em movimento tem atraído multidões. Trata-se, portanto, de uma mídia que se configura como um meio de comunicação em massa. Entretanto, não é tão somente uma diversão inócua. A possibilidade que o cinema possui de reproduzir a realidade em diversos níveis torna-o “suporte da memória histórica coletiva das sociedades contemporâneas” (OLIVEIRA, 2016, p. 2). Memória esta que produz sentidos favorecendo a formação de identidades coletivas. Sendo assim, as mensagens que esse veículo de comunicação produz merecem ser examinadas sob o prisma das ferramentas próprias da crítica histórica.

Ao longo do século XX, o cinema sofisticou sua potencialidade para causar uma impressão de realidade. Mediante registro do visível, da adaptação da performance teatral para os estúdios de cinema, da cenarização desses estúdios, montagem, da sonorização, do policromatismo, e dos laboratórios de efeitos especiais, a cada década no transcorrer do

último século o seu suporte audiovisual comunicou a realidade de um modo crescentemente persuasivo (OLIVEIRA, 2016).

É desde Marc Ferro que os historiadores têm se preocupado em questionar essa suposta realidade cuja representação se faz pelo cinema. A análise crítica de uma obra cinematográfica requer sérias reflexões teóricas e metodológicas capazes de desmistificar o realismo da imagem fílmica (OLIVEIRA, 2016), ou seja, trata-se do chamado princípio da não-transparência.

No trabalho dos historiadores com o filme na condição de fonte histórica é preciso, nas palavras de Marcos Napolitano (2008, p. 237), “perceber as fontes audiovisuais (...) em suas estruturas internas de linguagem e seus mecanismos de representação da realidade, a partir de seus códigos internos”. Ao atentar para essa dimensão do artefato fílmico, o historiador evita ser seduzido pelo “efeito de realidade” que o cinema produz.

A ciência histórica não tem a prerrogativa da representação do passado. Essa prática também é realizada pela Indústria Cultural a partir de seus grandes centros de produção, tais como Hollywood. As narrativas que ocupam o imaginário da sociedade na constituição da memória coletiva nem sempre são oriundas da ciência histórica, mas sim de fontes de entretenimento como filmes de ficção.

Em relação ao gênero de filmes “de época”, o ponto de partida para uma análise crítica do ponto de vista da ciência histórica é levar em consideração não apenas a época que está sendo retratada no filme histórico em questão, mas também a época na qual o filme histórico, enquanto uma fonte histórica ele mesmo, é realizado. Trata-se de uma constatação elementar na metodologia de pesquisa histórica que toda fonte histórica informa mais acerca da sua própria época do que da época a qual ela se propõe a retratar.

No caso do cinema:

As diferentes etapas dos processos de produção, distribuição e exibição colocam questões específicas para os elaboradores da obra cinematográfica, relacionadas com a indústria cultural no interior da qual é realizada (direitos autorais, margem de lucro, controle da mão de obra, censura, etc.). Já a época que é retratada nos filmes também guarda estreita relação com o contexto no qual o filme é realizado. Os eventos, personagens e temas retratados nos filmes se relacionam a uma história muito mais antiga, originada da cultura, dos valores, utopias e tragédias vividas por cada povo em particular. Aquilo que é mostrado nos filmes via de regra não só tem que fazer sentido para a audiência dos cinemas, como também atender a determinados anseios sociais e necessidades psicológicas da coletividade no interior da qual foi realizado, sob pena de vir a se constituir num fracasso comercial. Trata-se de considerações que são válidas tanto para os filmes de ficção quanto para os documentários (OLIVEIRA, 2016, p. 7).

Poderíamos exemplificar essas ideias fazendo referência à célebre obra do pensador ligado à Escola de Frankfurt, Siegfried Kracauer (1966), “De Caligari a Hitler”. Nela, o autor analisa os filmes da corrente estética denominada “Expressionismo Alemão”, vigente naquele país no imediato pós-guerra (1919-1924). Segundo Kracauer, em razão da obra cinematográfica ser uma obra coletiva, realizada para as massas e parametrizada de acordo com mecanismos de oferta e procura no mercado, ela expressa anseios coletivos, no nível da mente inconsciente do público que a consome e produz. É desse modo que o autor identifica nos filmes analisados a presença recorrente de temas relacionados ao contexto turbulento da República de Weimar, vivenciado pelo povo alemão daquele período. A instabilidade política, econômica e social experimentada pelos alemães na década de 1920 está profundamente relacionada ao medo do caos e ao fascínio pela tirania que os filmes dessa época revelam. As observações do autor, realizadas nesse sentido, permitem compreender por um novo viés a ascensão de Adolf Hitler e do seu Partido Nazista na década seguinte.

É apelando para as consciências que a indústria cinematográfica procura construir sentido para a sua audiência. Do mesmo modo, os filmes documentários se estruturam a partir da linguagem cinematográfica comum aos filmes de ficção (com roteirização, edição, dramatização, etc). Ambos os gêneros de filme – ficção e documentário – são representações da realidade. O seu caráter de representação tem de ser devidamente compreendido, relacionando tais representações ao contexto histórico no qual são produzidas. Essa compreensão dos filmes de ficção histórica mais realistas e até mesmo dos documentários enquanto representações historicamente circunscritas requer uma sistemática comparação entre tais produtos cinematográficos e o estado atual da arte da ciência da História. As eventuais discrepâncias entre a narrativa do filme e a narrativa da ciência não devem, numa análise consequente, ser atribuídas tão somente aos “erros” da narrativa fílmica. Antes, devem ser entendidas tais diferenças como uma consequência da diversidade do contexto, da autoria e dos propósitos entre uma e outra forma de se produzir uma narrativa (OLIVEIRA, 2016)

Na análise da obra cinematográfica, enquanto uma fonte histórica, deve-se atentar para o conteúdo do filme – enredo, tempo, espaço e personagens – assim como as referências que o filme faz ao contexto no qual está situado. Ademais, sendo o filme um produto estético há a necessidade de aprofundar a análise no que tange à forma na qual sua narrativa se desdobra – a edição de som e imagens, a dramatização, os enquadramentos, o trabalho fotográfico, etc. Essa análise deverá levar em consideração o caráter sempre parcial de um artefato da cultura

humana como o cinema. É consensual entre os historiadores considerar o filme como um discurso cinematográfico. Por serem historicamente produzidos são eivados de ideologia, valores e idiosincrasias. Entretanto, ainda que possua uma filiação política, um viés religioso ou subjetivo de qualquer natureza, o filme pode mesmo assim obter diversas recepções, causando impressões díspares dependendo do público que o consome (HALL, 1973). Por isso faz-se indispensável ao historiador o estudo da recepção, recorrendo a informações acerca da recepção tanto da crítica especializada quanto do público mais geral (OLIVEIRA, 2016).

Para Ferro (2010), o filme pode proporcionar uma contra-análise da sociedade, uma vez que ele é capaz de “desmentir” as verdades que a história oficial, a serviço da ideologia hegemônica ou contra-hegemônica, zelosamente tratou de edificar. O historiador cita como exemplo o cinema soviético que, apesar de estar a serviço do regime socialista, coloca em segundo plano a participação bolchevique no processo revolucionário que os levou ao poder. Isso porque a câmera, embora desde Méliès seja instrumento do ilusionismo, testemunha uma realidade que escapa ao controle de quem a registra. Mesmo as trucagens, a montagem e a censura são expressões da situação histórica em que o filme se encontra. Desse modo, é possível proceder a uma análise do filme, investigando os elos que existem entre esse artefato e a sociedade que o produziu. Ainda que se desconfie da veracidade das imagens, é desde a Escola dos *Annales* que o imaginário (e, portanto, a “falsificação”) é também parte da História. Para não mencionar a reviravolta epistemológica que Foucault (1996) promoveu ao demonstrar que a verdade é socialmente construída. Em suma, confrontando as fontes históricas fílmicas às fontes históricas tradicionais, podemos chegar a um entendimento novo a respeito do processo histórico.

Muitas outras considerações teóricas e práticas devem ser feitas em se tratando do ofício do historiador que queira debruçar-se sobre as fontes históricas fílmicas. Entretanto, os aspectos já apontados devem ser suficientes para dimensionar a complexidade desse trabalho. Não desejamos esgotar as possibilidades na abordagem dessa fonte histórica neste capítulo. Apenas objetivamos subsidiar o leitor para a discussão crucial que empreenderemos acerca das implicações dessas descobertas para a educação em geral e, mais particularmente, para o ensino de História nas escolas brasileiras. É para essa questão que pretendemos agora voltar as nossas atenções. Começaremos por nos debruçar sobre a problemática da relação entre cinema e educação em geral, para em seguida retomar as teorizações acerca da relação entre cinema e história à luz da sua pertinência para a educação histórica.

2.2 Cinema e Educação

Ao refletir a respeito de “como usar o cinema em sala de aula”, Marcos Napolitano (2015) queixa-se da fraca adesão das instituições escolares ao uso do cinema, em suas propostas educativas. Ele denuncia que, mesmo quando a escola lança mão de filmes, é numa perspectiva bastante limitada, que convém reavaliar. Isso a despeito do fato de o cinema ter sido concebido para propósitos educativos desde o início da sua história. Todavia, não são apenas os vídeos educativos que se prestam ao trabalho escolar, como Napolitano (2015) se empenha em demonstrar.

Para Napolitano, o cinema “é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte” (NAPOLITANO, 2015, p. 11-12). Compreender essa multidimensionalidade já é intuir acerca das ricas potencialidades que o filme encerra em si mesmo para o trabalho em sala de aula. Milton Almeida (2001) reconhece no filme um todo cujo significado só pode ser apreendido levando em consideração a interdependência de suas partes constitutivas. O reconhecimento dessa circunstância nos conduz a considerar o filme como algo mais do que seu conteúdo explícito, sua “história” ou o seu enredo. Depreende-se disso a necessidade de incorporar os elementos formais, que perfazem a obra cinematográfica, ao nosso trabalho docente. Pelo menos é assim que devemos proceder se almejamos ver realizadas as promessas que em sussurros enamorados o cinema faz à educação.

Partindo dessa compreensão, podemos introduzir uma experiência lúdica na sala de aula, mas sem descuidar das exigências pedagógicas que buscam superar a apreciação inicial da obra cinematográfica, para além de um nível de envolvimento que priorize as impressões imediatas. A meta é encontrar numa experiência cotidiana, como a fruição de um filme é, um aliado para a escola. Mas a realização dessa tarefa requer uma leitura mais ambiciosa, além da simples diversão, que favoreça a formação de “um espectador mais exigente e crítico” (NAPOLITANO, 2015, p. 15) capaz de relacionar a linguagem e o conteúdo do filme ao conteúdo escolar .

Antes de prosseguirmos nessa empreitada intelectual, em que pese o tom otimista que em geral permeia o nosso discurso, como se pode inferir pela enfática aposta que o nosso trabalho faz no cinema enquanto recurso didático, é importante fazer uma advertência. Não devemos conceber o cinema como uma “tábua de salvação” para o nosso sistema educacional precarizado. Além de ingênua essa noção, ela pode ser perigosa, uma vez que processos de

ensino-aprendizagem mediados por outros recursos e modalidades permanecem sendo indispensáveis para promover a formação humana dos educandos. Ao propormos aqui um letramento midiático (ver mais adiante nos itens 2.3.2 e 2.3.3) não estamos sugerindo abandonar os demais letramentos. A propósito, ainda que o cinema possa ser estimulante, a carência de motivação dos estudantes possui raízes mais fundas e complexas no sistema de ensino e no todo social no qual este se situa (NAPOLITANO, 2015).

Feita essa ressalva, podemos nos aventurar em direção a esse sonho de promover uma educação de qualidade para todos, pelo caminho singular que o uso do cinema nos possibilita trilhar. Não existem atalhos. Mas com critério e reflexividade temos a convicção de que podemos descobrir uma bela vereda que nos conduza a nosso destino de chegada.

As observações feitas até aqui buscam tão somente introduzir o que passaremos agora a desenvolver com a minuciosidade que o tema exige. Por esse motivo, e prezando pela clareza em nossa exposição, dividiremos este tópico numa série de outros subtópicos que abordam, cada um, uma das múltiplas facetas que a utilização educativa do cinema apresenta.

Segundo Napolitano (2015, p. 12), “a utilização do cinema na escola pode ser inserida em linhas gerais, num grande campo de atuação pedagógica chamado 'mídia-educação’”. Discordamos, porém, do autor quando afirma que o cinema não é tão próprio para essa proposta quanto outros veículos de comunicação. É verdade que o cinema não é apenas mídia, uma vez que é também mercadoria e obra de arte. Não obstante, essa peculiaridade não desqualifica a sua inclusão dentro da referida proposta. Façamos uma breve incursão pela história da mídia-educação, visando esclarecer o uso que fazemos desse conceito. Daí em diante, o leitor poderá julgar se o uso educativo do cinema se filia ou não a essa perspectiva. O nosso intuito é desnudar o mais possível esse forte elo que existe entre o cinema e a educação. Acreditamos que a perspectiva da “mídia-educação” seja uma chave conceitual bastante relevante no desvendamento desse vínculo.

2.2.1 O cinema na perspectiva da mídia-educação

Desde a década de 1950 que estudiosos, educadores e jornalistas têm se debruçado sobre os efeitos dos meios de comunicação de massa e seus impactos sobre o público. Trinta anos antes, as ondas eletromagnéticas de rádio já cobriam o céu dos dois hemisférios. A televisão, porém, era uma grande novidade. O cinema, combinando som e imagem já desde a

década de 1930, existia há mais de meio século. Nessa Era Dourada do Capitalismo, como foi chamado o período de prosperidade, pelo menos para o Ocidente desenvolvido, uma nova sociedade de consumo se edificava. A publicidade convidava o cidadão de todas as classes a consumir enquanto geravam a demanda efetiva para a produção fordista, aumentando a arrecadação e garantindo as benesses do Estado de Bem-Estar Social. A democracia havia triunfado sobre os regimes totalitários derrotados na Segunda Guerra Mundial. Eleições e campanhas políticas tornar-se-iam a norma no mundo para o oeste da “cortina de ferro”. A liberdade de expressão foi garantida, mas junto com ela o poderio dos grandes conglomerados midiáticos que transformam a informação numa rentável mercadoria (HOBBSAWN, 1995).

Esse é o cenário em que, ao longo dos anos de 1950 e 1960, é cunhado a expressão “mídia-educação”. Embora iniciativas pontuais de educação para as mídias tenham se realizado antes desse período (ALMEIDA, 2012). Nos documentos oficiais da Organização das Nações Unidas ele passa a figurar desde 1973, evidenciando a necessidade sentida pelos representantes das conferências mundiais de fomentar uma formação crítica em relação às mensagens midiáticas. As mídias, impressas, ouvidas ou televisivas, passam a ser reconhecidas como objetos de estudo passíveis de serem problematizados no contexto da educação (BELLONI; BÉVORT, 2009).

Em 1982 representantes de 19 países se reuniram na cidade alemã de Grünwald para ratificar uma Declaração destacando a importância das mídias e a obrigatoriedade dos sistemas educacionais de implementarem medidas para auxiliar os cidadãos a melhor compreenderem esse fenômeno, consagrando a partir desse encontro o conceito de “mídia-educação”. Com a Declaração de Grünwald, uma apropriação não apenas crítica, mas também criativa, emerge como um novo paradigma de mídia-educação – formar não apenas para as mídias, mas também pelas mídias. A fim de romper com a passividade tão necessária para a indústria cultural e mídia de massa obter êxito em ocupar o “tempo de cérebro” do espectador/ouvinte/leitor desavisado, formando um sujeito acrítico sempre disposto a consumir bens materiais e simbólicos; no intuito de superar essa assimetria reinante entre mídia e usuário, é que se passa a adotar como um dos eixos da mídia-educação a noção de criar a sua própria mídia (BELLONI; BÉVORT, 2009).

Na América Latina, graças a iniciativas como as do brasileiro Paulo Freire, do uruguaio Mario Kaplún, e de Jesús Martín-Barbero na Colômbia, a mídia-educação, ou “educomunicação”, como é também chamada, ganhou contornos peculiares. O contexto de

enfrentamento ao imperialismo e às desigualdades estruturais, tão características às economias subdesenvolvidas da América Latina, emprestou à mídia-educação uma dimensão revolucionária, na medida em que ela assumia então a tarefa de conscientização das massas oprimidas, na luta pela inversão desse quadro societário (ALMEIDA, 2012).

O cinema, desde o início do século XX, tornou-se um espetáculo para o divertimento das massas ou instrumento de propaganda para doutrinar o povo (frequentemente as duas coisas ao mesmo tempo). Ainda na década de 1940, (ou seja, antes ainda do advento da televisão), ele passou a ser considerado a expressão cabal da já referida Indústria Cultural, tal qual conceituada pelos filósofos da Escola de Frankfurt. Os intelectuais do marxismo ocidental, como Theodor Adorno e Max Horkheimer, judeus alemães refugiados do regime nazi-fascista nos Estados Unidos da América, viam nos filmes comerciais de Hollywood uma continuidade lógica com a propaganda política nazista. Segundo eles, a mesma lógica de dominação que caracterizava o nazismo estava presente nesse produto peculiar do capitalismo norte-americano que é o cinema hollywoodiano – sendo a repetição e a padronização alguns de seus principais elementos. Nazismo e capitalismo, para eles, eram faces da mesma moeda (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

O que surpreende num filme como o *Judeu Süß*, por exemplo, produzido pelo próprio Goebbels, ministro de propaganda do Terceiro Reich, para angariar o apoio do povo alemão ao projeto da “solução final” não é tanto o seu antissemitismo descarado, mas sim como ele é parecido com qualquer outro filme hollywoodiano de ideologia pretensamente liberal. Bastaria trocar os personagens e o espectador moderno sentir-se-ia muito à vontade diante dessa narrativa repleta de fórmulas clichêizadas que representam o velho combate entre o bem e o mal. Mocinhos, bandidos, uma donzela em perigo, a justiça se restabelecendo no final – nada aqui é estranho ao repertório das convenções estéticas consagradas por Hollywood (FERRO, 2010).

Quer aceitemos ou não os seus postulados, a Escola de Frankfurt nos permite perceber que a propaganda e seus artifícios não são apanágio de regimes totalitários. Sendo assim, num país que se crê democrático como o Brasil do século XXI, a mesma manipulação é empreendida tanto por políticos em campanha eleitoral, quanto por marcas de cosméticos numa campanha publicitária. O produto a ser vendido muda de um caso para outro, mas permanecem os enunciados semióticos que apelam para os mesmos sentidos. Com o fracasso das grandes narrativas e das ideologias globalizantes, especialmente após a queda do Muro de

Berlim e a ascensão do Consenso de Washington, o apelo ao consumo substituiu o apelo à mobilização coletiva. Com a entrada da internet em cena, na era da web 2.0, a propaganda não diminuiu, apenas diluiu-se em meio à dispersão dos centros de produção de informação, que se tornam mais porosos e capilarizados (ROJO; BARBOSA, 2015).

Neste momento, é importante considerar as teorizações dos proponentes dos Estudos Culturais que

têm fortemente argumentado que o papel da cultura na mídia, incluindo o poder dos meios de comunicação de massa, com seus massivos aparatos de representação e sua mediação do conhecimento, é central para compreender como a dinâmica do poder, do privilégio e do desejo social estrutura a vida cotidiana de uma sociedade; [...] enfatizam o estudo da linguagem e do poder, particularmente em termos de como a linguagem é usada para moldar identidades sociais e assegurar formas específicas de autoridade (GIROUX, 1995, p. 90;95;96, *apud* MACEDO, 2010, p. 61).

Essas reflexões devem ser o suficiente para justificar a pertinência da mídia-educação na contemporaneidade. No que concerne especificamente à mídia-educação através do cinema bastaria levar em consideração o fato de que “o audiovisual é a linguagem do principal meio de comunicação social contemporâneo” (MACEDO, 2010, p. 35). Sendo uma característica central da nossa sociedade contemporânea a sua “mediatização' e a constituição dos espaços mediáticos [sic] (essencialmente audiovisualizados) como campo privilegiado do embate simultaneamente econômico, político e ideológico” (MACEDO, 2010, p. 40). O cinema foi a primeira forma histórica que assumiu o audiovisual. Se hoje temos variadas outras expressões do audiovisual – o seriado de televisão, os videogames, a teledramaturgia, os videoclipes musicais, o vlog, os *memes* nas redes sociais, etc –, é relevante perceber que o cinema serviu por muito tempo como referência para muitos desses outros gêneros discursivos.

A multimodalidade que se manifesta no cinema na forma particular do audiovisual nos convida à discussão acerca das oportunas teorizações empreendidas por Roxane Rojo em torno da pedagogia dos multiletramentos. Vejamos as contribuições que suas ideias trazem para o nosso tema de pesquisa.

2.2.2 O cinema na perspectiva dos multiletramentos.

No tópico anterior, discutimos como a proposta da mídia-educação culminou com a Declaração de Grünwald, nos anos 1980. Foi mais de uma década após esse evento que surgiu nos Estados Unidos da América o Grupo de Nova Londres, com a proposta da pedagogia dos

multiletramentos. O mundo, que já vinha atravessando desde meados do século XX uma Terceira Revolução Industrial, adentrava uma nova fase dessa transformação técnico-científica cuja força propulsora se encontrava na tecnologia da informação e da comunicação, proporcionando ao mundo a internet. Foi nesse contexto de globalização em que a pertinência da Declaração de Grünwald profeticamente ficou demonstrada (ROJO, 2012).

A variedade de culturas presentes na escola, graças às transformações da nova era, resulta na presença de sujeitos e textos híbridos nas nossas salas de aula. Por textos híbridos queremos dizer textos oriundos “de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos 'popular/de massa/erudito') (...) caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes 'coleções’” (ROJO, 2012, p. 13), em outras palavras, são os chamados artefatos multimodais e multissemióticos.

Por multimodalidade ou multissemiose dos textos entendemos o seguinte: “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidade e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (ROJO, 2012, p. 19). Estes são não raramente produzidos pelos próprios jovens matriculados em nossas escolas. Os meios técnicos para fazê-lo já estão ao seu alcance. Acresce-se a essa disponibilidade física da tecnologia (ao menos para uma parcela expressiva dos estudantes), outra condição importante para a produção de textos multimodais nas escolas. Trata-se da emergência de uma nova lógica que rege a mente das novas gerações conectadas. Essa lógica opera pelo modo da interatividade e do compartilhamento dos saberes em rede e é um processo muito característico da era da chamada inteligência coletiva (HILU; TORRES, 2014).

Tendo em vista esse breve percurso histórico, como deve o professor adaptar-se frente a essa realidade? Eis uma pergunta pertinente não apenas para o professor do componente curricular de língua materna, mas também para os demais docentes. No Brasil, tradicionalmente tem sido o professor de português incumbido do papel de agente de letramento. Agente de letramento segundo Kleiman (2016, p. 415-416) é aquele que tem “por objetivo fazer emergir, nas interações com os educandos, seus conhecimentos de livros e outros recursos escritos, assim como aqueles das suas redes comunicativas familiares, religiosas e outras, com o objetivo de ajudá-los a atribuir sentido à palavra escrita” .

Não apenas os limites desse letramento devem ser questionados – uma vez que se torna necessário incluir práticas letradas diversas daquelas historicamente valorizadas pela

instituição escola, como a escrita (ROJO, 2014) –, mas também não cabe tão somente ao profissional formado em Licenciatura em Letras auxiliar no letramento do estudante da educação básica. É necessária a intervenção do corpo docente como um todo, numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar.

Visando à implementação da pedagogia dos multiletramentos há de se buscar a aquisição de quatro domínios: formar um usuário (das mídias) funcional que tenha competência técnica nas práticas letradas em questão; estimular a capacidade de análise crítica, possibilitar a formação de criadores de sentidos; e, por fim, habilitar a transformação de sentidos e discursos.

Com fito nessas dimensões formativas, a metodologia proposta por Rojo (2012, p. 30), inclui resgatar as práticas letradas, pertencentes ao universo cultural dos aprendizes, para relacioná-las a outras práticas provenientes de outros espaços objetivando promover uma análise sistemática desses gêneros. Após todo um trabalho de reflexão metalinguística desses conteúdos, a proposta é enquadrá-los dentro do chamado letramento crítico que consiste em “interpretar os contextos sociais e de circulação e produção desses designs e enunciados” (2012, p. 30). Essa abordagem culminaria com a chamada “prática transformada” dos gêneros em questão. No que diz respeito ao gênero discursivo cinema, a prática letrada que lhe diz mais diretamente respeito é a prática do letramento midiático.

2.2.3 Cinema, educação e letramento midiático.

Podemos considerar que a adoção pedagógica do audiovisual na perspectiva anteriormente discutida se constitui como uma prática de letramento midiático. Segundo Fátima Régis et al (2014), a noção tradicional de letramento ligado às práticas da leitura e da escrita merece ser ampliada, sendo assim, “letramento passa a significar a habilidade de aprender a lógica e desenvolver as competências cognitivas necessárias para ‘ler e escrever’ com recursos e protocolos de todo tipo de artefacto mediático [sic], irreduzíveis à cultura escrita” (RÉGIS, 2014, p. 3).

É evidente o paralelo entre essa proposta de letramento e o que a mídia-educação defende em termos de apropriação crítica e criativa dos artefatos midiáticos. Mas o que nos autoriza referirmos ao uso do cinema como uma prática de letramento é a tese de que a obra fílmica é um gênero discursivo, declaração esta que cumpre fundamentar.

Na teoria do filósofo da linguagem soviético, Mikhail Bakhtin, os gêneros discursivos são “entidades que funcionam em nossa vida cotidiana ou pública, para nos comunicar e para interagir com outras pessoas” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 16). Desse modo, se o cinema é um gênero discursivo, o filme ocupa o lugar de um “enunciado” que para Bakhtin consiste na materialização concreta da linguagem que constitui o discurso. O cinema, enquanto gênero discursivo, é um “universal concreto” que possui uma “relativa estabilidade” no modo em que se organiza. Ele se realiza dentro de uma esfera de atividades, pois integra uma prática social situada. O enunciado estrutura-se através de um tema, de um estilo e a partir de uma estrutura composicional (op. cit).

Ao qualificarmos o cinema como discurso cinematográfico e identificar o filme como um enunciado discursivo incorremos no território da Análise de Discurso (AD). Não pretendemos nos aprofundar nesse campo do conhecimento bastante complexo e controvertido, mas determinados aportes teóricos advindos sobretudo da AD francesa serão pontualmente tomados de empréstimo ao longo da nossa dissertação na medida em que colaborarem na interpretação dos dados gerados cuja discussão dar-se-á nos próximos capítulos. Michel Pecheaux e Michel Foucault são intelectuais que contribuíram para a AD partindo de vieses distintos. A despeito das suas divergências teóricas, ambas as correntes que representavam confluem na afirmação da premissa básica da AD segundo a qual a realidade do mundo linguístico não é auto-evidente, por isso trata-se de uma “disciplina das Ciências da Linguagem especializada em analisar, de forma reflexiva, as construções ideológicas presentes num texto” (PEREIRA, 2009, p. 83).

É possível encontrar pontos de confluência entre os conceitos examinados até o presente momento e o que a literatura especializada em metodologia do ensino de História aponta como os caminhos necessários para garantir a construção da aprendizagem nesse componente curricular. Desejamos assinalar o papel do professor de História como agente de letramento midiático no que se refere especificamente ao seu lugar de mediador no trabalho com artefatos audiovisuais, designadamente com o cinema. Para tanto, é necessário desde já apontar a imbricação entre o fazer pedagógico do professor enquanto historiador e enquanto mídia-educador.

Já pontuamos o papel da apropriação crítica como um dos eixos do trabalho com a mídia-educação. Faz-se mister apontar a dimensão problematizadora do trabalho do professor de História, em virtude da profunda identificação entre esse aspecto de seu trabalho e a

referida apropriação. Com vistas a aprofundar esta assertiva, possibilitando averiguar a proximidade entre mídia-educação e as atribuições específicas de um profissional de ensino do componente curricular de História, primeiramente, faremos um breve comentário acerca do papel da formação do professor de História nesse contexto, para em seguida elucidar a proposta ancorada no que se tem estruturado sob o nome de Educação Histórica. Esperamos que, com essa exposição, a convergência entre os dois vieses destacados aqui possa nitidamente vir à tona.

2.3 Formação do Professor de História

Segundo Schmidt (2002), ainda há muito que avançar no ensino de História. Há décadas que se discute a ruptura com o ensino tradicional desse componente curricular. Vários fatores impedem que isso aconteça, sendo um dos principais deles o investimento limitado que se destina ao profissional de ensino. Muito se espera desse profissional, que deve unir a competência acadêmica com a competência pedagógica, com vistas a reconstruir o saber num objeto de conhecimento inteligível aos estudantes da educação básica.

A formação de um profissional do ensino de História deve voltar-se para auxiliar o educador a ensinar o aluno a adquirir as ferramentas necessárias do saber. Trata-se de

ensinar o aluno a captar e valorizar a diversidade dos pontos de vista, de provar que cada um tem a sua razão de ser, e não apenas de justificá-los todos no mesmo nível e teimar em aniquilá-los em benefício de uma só ideia tirânica. A ele cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrar o problema levantado num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando, em cada aula de História transformar temas em problemáticas (SCHMIDT, 2002, p. 118).

É nessa perspectiva que se deve realizar uma transposição didática do fazer histórico para a sala de aula. Essa transposição didática deve ser entendida não como uma mera transferência ou simplificação dos saberes históricos construídos na academia para o contexto da educação básica. Ela é antes a construção de um novo conhecimento. É realizar a atividade do historiador em sala de aula buscando “uma articulação entre o 'fazer histórico' e o fazer pedagógico” (SCHMIDT, 2002, p. 120). É nisso que consiste a chamada Educação Histórica.

2.4 A Educação Histórica

São pilares da Educação Histórica as seguintes abordagens: “a problematização, o ensino e a construção de conceitos, a análise causal, o contexto temporal e o privilegiamento da exploração do documento histórico” (SCHMIDT, 2002, p. 121). É neste último pilar que o trabalho do professor de História com o cinema se revela mais profícuo. A exploração do documento histórico no âmbito da Educação Histórica é o que abordaremos com maior ênfase neste tópico.

A pesquisa não é apanágio do bacharel em História. A metodologia dedicada à análise de fontes históricas deve ser apropriada pelo profissional de ensino que, por sua vez, deve tornar seus educandos familiarizados com tais métodos e procedimentos. Desejamos neste ponto retomar as observações que assinalamos no item 2.2, no tocante ao trabalho do historiador profissional com fontes históricas filmicas. Tudo o que foi escrito a esse respeito deve ser objeto de transposição didática para um professor que deseje abordar o cinema em sala de aula.

Vimos, anteriormente, como a Escola dos Annales rompendo com o paradigma da Escola Rankeana, diversifica as fontes históricas. No Brasil, a escola incorpora essas novas fontes ao âmbito da sala de aula muito tardiamente. Durante o regime militar, cuja instalação se deu com do golpe de 1964, a disciplina de História foi reunida à de Geografia sob a denominação de Estudos Sociais. A ideologia da ditadura coadunava-se perfeitamente com o pressuposto teórico do positivismo segundo o qual o Estado é o sujeito da história. Sendo assim, o objetivo do ensino de História tornou-se enaltecer a Pátria (SANTANA, 2016). Da mesma forma, quando a ciência histórica se constitui como tal, ainda no século XIX – época da formação dos Estados Nacionais – o papel do ensino de História estava relacionado à promoção de uma doutrinação ideológica no sentido de inculcar nos cidadãos um senso de respeito e até mesmo idolatria em relação à comunidade nacional (OLIVEIRA, 2011).

Apesar do trabalho com fontes históricas diversificadas surgir na academia já na primeira metade do século XX, e ser ensaiada no Brasil em algumas escolas vanguardistas pelos intelectuais da Escola Nova, é somente na década de 1980, no contexto da luta contra o entulho autoritário herdado do regime militar, que uma transposição didática dessa metodologia encontrará por meio de seus proponentes alguma amplitude (SANTANA, 2016). Quando da promulgação da Constituição Federal de 1988, temos marcos importantes nesse processo, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN) e, principalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1999.

No que se refere ao componente curricular de História, a abordagem cuja inauguração este documento representa é aquela da Educação Histórica. Esse conceito nos remete a uma proposta de ensino de História cuja finalidade não é doutrinar para uma ideologia seja ela conservadora ou pretensamente progressista. A educação histórica rompe com o método tradicional na medida em que ela visa estimular o pensamento crítico pelo desenvolvimento de uma consciência histórica. Isto significa construir conhecimento visando atingir objetivos específicos para que os educandos aprendam a pensar historicamente. Alguns exemplos das competências nas quais implicam a educação histórica:

Saber “ler” fontes históricas diversas – com suportes diversos, com mensagens diversas; saber confrontar as fontes nas suas mensagens, nas suas intenções, na sua validade; saber selecionar as fontes, para confirmação e refutação de hipóteses (descritivas e explicativas); saber entender – ou procurar entender – o “Nós” e os “Outros”, em diferentes tempos, em diferentes espaços; saber levantar novas questões, novas hipóteses a investigar – algo que constitui, afinal a essência do conhecimento (BARCA, 2005, p. 17 apud OLIVEIRA, 2011, p. 37-38).

Todos os procedimentos apontados acima se aplicam igualmente à abordagem do cinema nas aulas de História. Nesse sentido, o filme, produto audiovisual da Indústria Cultural, merece ser analisado criticamente pelos estudantes nas aulas de História da educação básica, considerando-o como uma fonte histórica. Propõe-se assim uma transposição didática dos procedimentos metodológicos da crítica histórica do filme para o contexto da sala de aula. Procedimentos estes que, sendo assimilados pelos estudantes, contribuirão na formação de uma consciência histórica (OLIVEIRA, 2016).

Desse modo, a Educação Histórica se revela como um modo de superar a notória “educação bancária” denunciada por Paulo Freire na qual não se trata mais de transferir conhecimentos, mas sim de proporcionar ao estudante os meios para a construção de um conhecimento no sentido da sua autonomia (FREIRE, 1987, 2002). Nessa perspectiva, a aprendizagem significativa (MOREIRA, 2012) torna-se possível em razão do protagonismo do educando no processo de ensino-aprendizagem, dentro do que também pode ser denominado de “aprendizagem por descoberta”.

A lógica de ensino-aprendizagem que embasa as ações do profissional que se queira conduzir em consonância com as postulações expostas até aqui se baseia na seguinte premissa: o educador opera junto ao educando em torno da sua própria concepção acerca do que se quer aprender, tendo em vista a construção de novos conteúdos, através da modificação dos esquemas cognitivos do educando (SOLÉ; COLL, 1997). Mas a intervenção do educador

não se limita à esfera cognitiva, uma vez que o educando é considerado na sua integralidade, isto é, na esfera afetivo-relacional do seu desenvolvimento pessoal. Nessa concepção o papel do educador consiste em auxiliar sistematicamente o estudante numa atividade intelectual que seja fundamentalmente sua (op. cit.). Isso porque não se trata de impor sobre o educando uma narrativa “correta” da historiografia acadêmica, mas permitir que o educando construa com autonomia, a partir de fontes históricas apresentadas, sua própria narrativa acerca do mundo.

Em linhas gerais, essa pedagogia crítica não é nenhuma novidade na História da Educação Brasileira. Ela vem tomando corpo na educação escolar pelo menos desde a década de 1980. Para não mencionar as propostas de educação popular encabeçadas por Paulo Freire já na década de 1960. Entretanto, assumir esse ideário nunca se fez tão urgente quanto nos tempos atuais, que podemos denominar como a hipermodernidade⁹.

Examinemos de forma mais acurada os postulados teóricos do mestre pernambucano. Ele nos ensinou que o educando é um sujeito cognoscente com estatuto de dignidade na relação de ensino-aprendizagem. Ele constrói seus próprios saberes de acordo com suas experiências subjetivas e não assimila passivamente o que o professor lhe quer impingir. Freire critica a educação bancária, aquela na qual não se busca a horizontalidade entre educador e educando e os conteúdos são meramente depositados por um agente na mente do outro, mero recipiente. Nesse sentido, podemos inferir que, para Freire, o verdadeiro perigo de uma educação bancária é de que o potencial dos educandos para pensar por si próprios seja subestimado e ignorado pelo professor, deixando de ser fomentado por este (FREIRE, 1987).

Se quisermos refletir sobre a validade do pensamento freiriano para os tempos atuais, podemos considerar que a questão não é a ameaça de o professor praticar uma lavagem cerebral, domesticando a mente do estudante. No contexto atual, a autoridade do professor é disputada por inúmeras fontes de saber, numa sociedade da informação instantânea. Poderíamos ir além dessa ingênua predição e dizer que o risco de um tal empreendimento de “doutrinação ideológica” é o de os conteúdos supostamente sendo impostos caírem na nulidade. O diálogo hoje é mais do que nunca necessário, em razão de situarem-se os estudantes num patamar de igualdade gnosiológica com o professor (FREIRE, 1987), mas também em função da crise de autoridade que a era digital contribuiu para aprofundar. Ainda

⁹ Pode-se entender a “hipermodernidade” como uma radicalização do projeto da modernidade, este caracterizado por princípios como a racionalidade técnica, a economia de mercado, a valorização da democracia e a extensão da lógica individualista. (LIPOVETSKY 2004)

assim, em pleno século XXI, há grupos políticos que militam para censurar a fala do professor, temendo a prática de “doutrinação ideológica”¹⁰.

Para compreender a condição peculiar na qual atualmente professores e estudantes se encontram, de serem convidados a reinventarem seus papéis, é preciso discutir o lugar das TDIC no contexto da hipermodernidade. É nesse meio hipermidiático que circula o audiovisual hoje. Em virtude dessas inauditas circunstâncias, consideramos bastante oportuno avaliar a função do letramento digital nesse processo. (ROJO, BARBOSA, 2015).

2.5 O audiovisual como TDIC e o letramento midiático

Maria Lourdes Cruz (2011), num artigo que investiga o lugar das TDIC nas esferas do uso da linguagem, caracteriza a contemporaneidade como marcada pelas transformações tecnológicas possibilitadas por essas novas mídias, mesmo no que tange à dimensão sociocultural dessas mudanças. Velocidade, ruptura de barreiras geopolíticas, interatividade e uma acentuada multimodalidade são marcos desta nova era. Tais mudanças repercutem nas nossas formas de nos relacionarmos e de ser no mundo.

Ao mesmo tempo, esse quadro tem provocado resistência por parte das instituições escolares, procrastinando uma inexorável adaptação frente a essa nova realidade, ainda que paulatinamente tenham despontado algumas iniciativas nesse tocante. Essas transformações, é claro, estão intimamente associadas ao advento da internet que, por sua vez, tem gerado reações diversas, oscilando entre o deslumbramento e o ceticismo. Tendo em vista apreendermos esse novo fenômeno de um modo consequente do ponto de vista educativo, faz-se necessário manter um equilíbrio frente ao mesmo. Para tanto, é válido abordar alguns dos seus aspectos centrais, na concepção dos estudiosos citados pela autora, que passaremos a considerar (CRUZ, 2011).

No que tange às informações salienta-se o excesso implicado na facilitação do seu acesso (CRUZ, 2011). Em entrevista a Abujamra no programa Provocações da TV Cultura, Rubem Alves, ilustra bem, com o habitual apelo imagético de suas palavras, o paradoxo da pobreza no excesso de informação, comparando a informação à água. Ele explica que apesar

10 Refiro-me aqui à chamada Escola Sem Partido, movimento da sociedade civil que causou polêmica no ano 2016 em razão da proposta de um projeto de lei que reivindicava a “pluralidade” em sala de aula, enquanto, ao mesmo tempo, prescrevia a possibilidade de sancionar o professor caso ele não se adequasse à referida pluralidade nos moldes estabelecidos pelo documento: <http://www.escolasempartido.org/>

de abundante ser a água no nosso planeta Terra, água potável vem se tornando um bem cada vez mais escasso. Do mesmo modo, a informação tornou-se abundante com o advento da internet. Contudo, “informação potável”, ou seja, informação de qualidade, confiável e pertinente não é fácil de encontrar-se (ALVES, 2011).

Além do excesso de informação, devemos tomar nota dos seguintes aspectos: a velocidade possibilitada pela comunicação em tempo real, as novas configurações do espaço público que se diluem na esfera privada e a multimodalidade que constitui as narrativas veiculadas pela rede global. Já conceituamos esta última característica e podemos afirmar a respeito dela que, embora a internet não a tenha inventado, ela tem garantido a sua expansão. Nesse meio encontra-se o audiovisual, juntamente com outras mesclas de códigos semióticos – como o escrito, verbal, gestual, espacial, entre outros. Segundo Cruz (2011), tais artefatos multimodais são produtos de uma sociedade pós-moderna que privilegia a fragmentação e a diversidade. Um desdobramento crítico desse quadro encontra-se na introdução dos hipertextos nessa conjuntura. Os hipertextos para Lemos “são informações textuais, combinadas com imagens (animadas ou fixas) e sons, organizadas de forma a promover uma leitura (ou navegação) não linear, baseada em indexações e associações de ideias e conceitos, sob a forma de 'links'” (LEMONS, 2011 *apud* CRUZ, 2011, p. 102).

A referida definição deixa entrever a circulação do audiovisual que nesta era foi elevada ao patamar da ubiquidade. Ora, se o nascimento do cinema enquanto um veículo de comunicação em massa, pressupunha uma relação emissor-receptor unidirecional, uma vez que determinantes técnicos e econômicos situavam os centros de produção cinematográficos em polos concentrados, neste novo panorama nos deparamos com uma configuração comunicativa muito mais complexa. A novidade aqui se apresenta na multilinearidade permitida pelo hipertexto. De resto, os centros de produção, com a democratização de equipamentos de gravação, possibilitados pela Terceira Revolução Industrial, foram em alguma medida pulverizados, ainda que mantenham muito do seu poder econômico e prestígio de outrora (ROJO, 2012).

Desafortunadamente, essas novas vicissitudes não nos levam à conclusão de que a alienação tenha sido superada. No contexto da Web 2.0, em que a cisão produtor/leitor de mídias foi superada em prol de uma nova concepção de “lautor”, embora o usuário possa construir o seu próprio percurso nas redes hipermediáticas, e assuma a autoria de suas próprias mídias, qualquer veleidade desviante é rigorosamente minimizada e estatisticamente

controlada. O marketing digital e a publicidade exercem influência decisiva na navegação dos usuários. Os algoritmos desenvolvidos para as redes sociais digitais atendem ao imperativo da maximização do lucro das empresas que oferecem esse serviço, o que é natural para qualquer empresa numa economia de mercado, como a que vigora entre nós contemporaneamente. Mas quando a mercadoria é a informação, ela nunca é neutra. E se cada cidadão, bem ou mal informado, não passa de um consumidor em potencial – conforme instaurado pela ideologia neoliberal vigente – a informação que chega até ele atende menos a algum critério racional de exposição da verdade factual, nos termos tradicionalmente cultuados pelo jornalismo profissional, do que responde de uma forma calculada aos impulsos mais rasteiros na direção da gratificação imediata, proporcionada pelo alívio momentâneo do tédio e da depressão (que o vazio existencial provocado pela dissolução de todo vínculo humano significativo e pela obliteração de todo projeto coletivo outrora sonhado provocou), e da tensão insustentável de ter de submeter-se a empregos cada vez mais precarizados (HARVEY, 2008). Assim a perspectiva de construir conhecimento crítico na internet é prejudicada em função dos ditames da superficialidade reinante, num ambiente em que as distrações acionam as nossas inclinações em desfavor da profundidade, sugando todo o nosso elã vital para dentro de um vórtice de futilidades. Qualquer rota alternativa na cartografia da hipermodernidade requer proatividade (ROJO; BARBOSA, 2015).

Ghaziri e Arena (2011) compartilham da mesma cautela que Cruz (2011) quando apontam a necessidade de considerar a tecnologia digital a uma distância crítica. O seu uso não é intrinsecamente bom nem mau, mas segundo esses autores, essas modernas linguagens comunicacionais podem ser apropriadas pela escola de um modo vantajoso se situarmos tal fenômeno no âmbito da teoria bakhtiniana dos gêneros discursivos já referida alhures.

Os autores relatam os avanços que o ensino da língua materna realizou no Brasil, sendo a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais bastante emblemática nesse sentido. Por meio deles, a comunicação (verbal) passa a ser reconhecida como uma prática enraizada nos processos sociais. A partir dessa mudança paradigmática, a missão da escola será colaborar para desenvolver as competências comunicativas dos educandos, para que estes possam transitar por esferas da sociedade vedadas àqueles que não lograram prévia iniciação aos ritos comunicativos desses espaços. O conceito de “gênero” torna-se particularmente útil na medida em que, mediante a identificação dos padrões de estruturação relativamente

estáveis dos enunciados, possibilita refletir sobre os sentidos da língua calcados em atividades reais do cotidiano (GHAZIRI; ARENA, 2011).

Essa perspectiva é conducente à obtenção de uma aprendizagem significativa, uma vez que a criação de situações reais e condições de comunicação efetiva confere um significado concreto às práticas escolares, afastando-nos do ensino normativo da gramática, no qual o texto serve apenas como pretexto para explorar questões alheias à subjetividade dos aprendizes e seus afetos verdadeiros. O texto é aqui, antes, a expressão de um discurso cujo sentido convém apreender. E a gramática nos serve na medida em que facilita essa apreensão e nos capacita para a veiculação dos nossos próprios discursos com maior eficácia.

Criar um tutorial de um jogo e publicar no *youtube*¹¹ exige uma série de competências que não devem ser menosprezadas pela escola. O tutorial é, na perspectiva aqui desenvolvida, um gênero digital e para que sejamos felizes na sua produção, o letramento digital é um indispensável requisito. Esse exemplo evidencia a centralidade que o audiovisual adquire na hipermodernidade e como os multiletramentos encontram-se intimamente imbrincados (GHAZIRI; ARENA, 2011).

Apesar das promessas emancipatórias das transnacionais do Vale do Silício, é improvável que sem um letramento digital de viés crítico, o usuário passe realmente a usar as TDIC, em vez de as TDIC usarem os seus usuários. Os algoritmos que regulam os mecanismos que estruturam a internet não são neutros, mas sim uma engrenagem na valorização do valor capitalista (ainda que muito inovador e criativo). A era da inteligência coletiva, conforme preconizada por Pierre Levy, conclama os cidadãos digitais a assumirem um protagonismo consciente na construção de uma verdadeira revolução de ideias (SENAC, 2016).

Vale frisar que todas as questões que levantamos acerca do progresso nas concepções do ensino da língua na história da educação brasileira não são apenas relevante para o componente curricular de português, inglês ou espanhol. Se pensarmos com Edgar Morin (2000) acerca da complexidade que a educação deve reivindicar almejando promover o conhecimento humano, toda intervenção pedagógica deve ser pensada através do prisma da interdisciplinaridade, ou da transdisciplinaridade, sob o risco do conhecimento escolar tornar-se uma racionalização escusa. Nem a leitura, tampouco o letramento (como já salientamos),

¹¹ Site que permite o compartilhamento de vídeos.

são apanágio do professor de línguas. Sendo assim, o que diz respeito à leitura se refere igualmente ao professor de História.

Os apontamentos que realizamos a respeito da construção crítica do conhecimento no contexto da hipermodernidade nos impelem a reconhecer a cultura de participação que os ambientes digitais fomentam. Nessa cultura participativa, segundo Jenkins (2009, p. 378 [o grifo é nosso]), “*consumidores* são convidados a participar ativamente da criação e da circulação de novos conteúdos”. Percebe-se que o protagonismo é permitido apenas na medida em que se consome. Em outras palavras, “a vaga é de uso exclusivo para clientes em atendimento”. A questão se torna então como fazer esses usos corriqueiros das TDIC ultrapassarem a dimensão do consumo.

Nossos apontamentos críticos a respeito dos seus limites não visam menosprezar as contribuições seminais que essas transformações societárias podem representar para a educação. Em que pese a demonização da qual amiúde as TDIC são alvo, a sua natureza hipermediática para além de nos convocar a incluí-las como dispositivos ou objetos de estudo nas nossas aulas, nos instiga a repensar os paradigmas seculares que nortearam a educação. A dinâmica colaborativa dos textos hipermediáticos, que circulam nas redes sociais, empresta-lhes contornos revolucionários quando rompe com patrimônios fundados sobre a noção de propriedade autoral sobre as ideias. Em contraposição, surge a noção de fratrimônio, segundo a qual, os bens simbólicos – tais como os softwares livres de código aberto – são produzidos de um modo coletivo. À educação escolar caberia a tarefa de se reinventar estimulando a aprendizagem colaborativa, com ou sem o uso de uma parafernália tecnológica, evitando abordar o conhecimento na perspectiva analógica de antanho. Para tanto, o professor precisa se desapegar do seu tradicional lugar de fonte sacrossanta do saber, algo que, a despeito de todo um discurso progressista prontamente reivindicado por muitos, permanece enraizado nas práticas cotidianas do professorado. Sem essa desconstrução, a utilização de *tablets* ou de *lousa digital* não fará a menor diferença (HILU; TORRES, 2014).

Nesse sentido, impõe-se um novo paradigma curricular fundamentado no princípio da “aprendizagem interativa”, segundo o qual, assim como a multilinearidade permitida pelo hipertexto, o educando assume o protagonismo na direção que pretende tomar em função de seus interesses e suas necessidades (LEMKE, 2010).

Refletimos acerca de qual seria o papel da educação escolar na conjuntura da hipermodernidade. Todavia, temos de levar em conta que a escola não é o único espaço

educativo em que uma visão de mundo alternativa pode ser projetada. No que se refere à cultura audiovisual, e as possibilidades formativas advindas dessa fonte, desejamos a partir de agora nos debruçarmos no estudo das lições que o cineclubismo tem a dar para a escola.

2.6 Cinema, cineclubismo e educação

O cineclubismo é, segundo Giovanni Alves (2010, p. 11), “um movimento cultural capaz de formar não apenas público, mas sujeitos humanos comprometidos com a transformação histórica da sociedade burguesa” o que envolve ir além da mera exibição do filme. Segundo o autor, trata-se de um exercício de democracia radical, porque exige a participação do público, bem como seu engajamento crítico.

Na visão de Inês Teixeira (2010, p. 117), “é urgente e necessário, tanto quanto será belo, o encontro, o romance do cineclubismo com a escola”. Regina Leivas (2010, p. 95) corrobora essa afirmativa ao argumentar que “a aproximação entre escola e movimento cineclubista poderá ser extremamente benéfica para ambos” numa perspectiva da “Pedagogia da Imagem”. O apelo justifica-se em razão da pouca inserção da imagem nos currículos escolares. Isso em virtude da crença amplamente difundida de que a imagem é uma evidência por si mesma. E que, portanto, ninguém precisaria ser ensinado a ver.

Contrariando o senso comum que nos traz essa noção, Flávio Brito (2010, p. 76) chega a crer que “se a alfabetização letrada se tornou um requisito básico para cidadania, podemos ampliar esse entendimento ao mundo contemporâneo, onde a compreensão dos elementos expressivos das linguagens audiovisuais adquire valor semelhante.”. Leivas argumenta nesse mesmo sentido levantando o seguinte questionamento:

Desconhecer os clássicos da literatura é considerado como imperdoável, uma lacuna na formação dos jovens que necessitam tomar contato com este “tesouro da juventude”. Mas, em relação às produções cinematográficas? Não necessitariam conhecê-las também? Não constituiriam uma parte da produção cultural de suma importância a ser conhecida e considerada como relevante em educação? (LEIVAS, 2010, p. 88)

Diante dessa lacuna denunciada pela autora, escola e cineclube, ambos, teriam a missão de “alfabetizar para 'ver'” (LEIVAS, 2010, p. 87).

Contudo, Macedo (2010) nos adverte que reconhecer a vocação pedagógica das imagens cinematográficas não significa domesticar o olhar. Se a escola deve incorporar para si as práticas cineclubistas, ela deve ter clareza da primazia que o debate assume nessas

instituições de educação não-formal. Pois uma vez que o público “já nasceu na frente da televisão e se socializa principalmente através das mídias audiovisuais”(MACEDO, 2010, p. 49), as visões de mundo devem ser construídas coletivamente mediante a valorização dos conhecimentos prévios dos participantes. Isso não significa abandonar objetivos pedagógicos, mas sim criar uma atmosfera que favoreça a aprendizagem. No dizer de um poeta popular: “deixa acontecer naturalmente”. Se a escola deseja se espelhar nessa atmosfera convidativa do cineclubes, ela deve incorporar o dialogismo no cerne de suas propostas curriculares.

Um novo modelo de escola em que a dimensão afetiva da subjetividade humana seja colocada em relevo deve resgatar a arte do papel coadjuvante que tem desempenhado nos nossos currículos (MORIN, 1997 *apud* LEIVAS, 2010, p. 88). O lúdico e a fruição estética que a prática do cineclubismo pressupõe pode nos estimular a pensar que a escola não deve apenas preparar para a vida, mas também viver a vida. Ao mesmo tempo a criticidade na recepção da obra cinematográfica exercitada devido a uma discussão qualificada vem a se somar à dimensão racional dos processos formativos valorizados pela escola.

O ponto de vista assumido aqui é que mesmo quando educadores, educandos e gestores não possam criar cineclubes nas suas respectivas escolas, tal como defendido por muitos militantes do movimento cineclubista (ALVES, 2010), pois nem sempre isso é possível, a escola deve tentar se aproximar do cineclubes em alguns de seus princípios e procedimentos. Para tanto, é preciso que haja investimento na formação de professores com o intuito de que se tornem, eles mesmos, os espectadores críticos que são incumbidos de formar (LEIVAS, 2010).

O espírito lúdico, democrático, voluntário e colaborativo que permeia as práticas cineclubistas refletem valores a serem incorporados pelas instituições escolares. Tais valores coincidem com o que existe de mais precioso na cibercultura, trazendo em seu bojo a já referida cultura participativa. É nesse sentido que o cineclubismo, ou o uso do cinema na escola inspirado nas práticas cineclubistas, pode ser identificado a uma prática de letramento digital. A formação de uma cidadania digital não consiste meramente no treinamento de um usuário, apto a operar uma máquina. Ela se manifesta na introjeção de determinadas atitudes conducente à adoção de uma postura crítica, responsável e solidária dentro e fora do meio virtual.

Felipe Macedo (2010) vê no cineclubismo o “arquetipo da organização do público audiovisual” (p. 38). O público do audiovisual teria, por sua vez, o mesmo estatuto

revolucionário que o proletariado tivera em outra etapa da modernidade. Esse ponto de vista não é de todo delirante se considerarmos que as classes dominantes contemporaneamente apropriaram-se dos meios de produção dos bens simbólicos com o mesmo ardor que os meios de produção de bens materiais. As corporações transnacionais e as oligarquias nacionais apoderaram-se tanto dos meios de comunicação quanto de uma parcela expressiva da rede privada de educação formal, assumindo, por assim dizer, uma posição estratégica dentro dos aparelhos ideológicos, moldando mentalidades mediatizadas pela linguagem audiovisual. Na contra-hegemonia dessa luta de classes estaria o cineclube, com seu projeto alternativo de visão de mundo.

Essa perspectiva pode ser suspeita de mania de grandeza, mas suas diretrizes não são infundadas, haja vista a centralidade que o audiovisual alcançou em nossa sociedade espetacularizada. Ademais, elas apontam para a necessidade de assumir uma posição num embate político que não pode ser desconsiderado. Também a escola é chamada a posicionar-se nessa “luta pela hegemonia no controle dos meios de produção e circulação da reprodução simbólica da realidade” (MACEDO, 2010, p. 39). Pois se quiser ser uma escola reprodutora da sociedade não há motivo para questionar as representações dominantes que circulam pela mídia, seja esta audiovisual ou não, e, por conseguinte fincam raízes em nossa sociedade.

Um dado relevante para dimensionar a importância do cineclube na atualidade é o de que apenas 10% dos municípios brasileiros têm sala de cinema (MACEDO, 2010, p. 33). Frente a essa exclusão, as seguintes palavras de um importante cineclubista adquirem pertinência

Numa sociedade em que os meios de representação simbólica se tornaram centrais na reprodução do modo de vida e das relações sociais, o proletariado moderno não se define apenas por não possuir os meios de produção, mas também especificamente por não possuir os meios de produção simbólica; não apenas por ter somente sua força de trabalho para negociar no mercado mas, igualmente e complementarmente, sua *atenção*, sua *subjetividade* (MACEDO, 2010, p. 41).

Essa exclusão, da ordem de 90% da população, aponta para a grandeza da tarefa que os cineclubes se propõem a assumir. Diante desse vácuo, encontra-se a maioria absoluta da população que, a despeito disso, constitui o público audiovisual. Essa circunstância aliada ao fato de que a maior fatia do que o público brasileiro consome, em termos de cinema, pertence ao mercado estrangeiro, ajuda a entender a promulgação da Lei n. 13.006, de 26 de junho de 2014, que obriga a exibição de 2 horas por mês de filmes nacionais nas escolas. Desse modo, faz bastante sentido a formação de cineclubes, inclusive nas escolas, como meio de

organização do público, buscando a uma proposta de educação, que deve ser entendida como um “processo de autoformação, de construção de uma consciência social capaz de construir uma alternativa histórica transformadora” (MACEDO, 2010, p. 53).

2.7 Mediação e a perspectiva sócio-interacionista de Vigotski

Gostaríamos de chamar a atenção do leitor para o subtítulo do nosso trabalho: “o cinema como mediador no ensino e aprendizagem de história na perspectiva dos multiletramentos”. Já discutimos a perspectiva de “cinema” e audiovisual adotada neste estudo no item 2.1. Ademais, subsidiamos nossos postulados nesse tocante ao refletirmos a respeito do cineclubismo no item 2.6. Também já defendemos o nosso posicionamento no que diz respeito à relação entre “História” e Cinema no item 2.1, bem como elucidamos como o Cinema deve ser incorporado ao “Ensino de História” a partir da discussão nos itens 2.3 e 2.4. Nossa fundamentação no que tange à Educação (leia-se, “ensino e aprendizagem”) foi, aliás, desenvolvida ao longo dos diversos subtópicos presentes no item 2.2, incluindo o subtópico 2.2.2, que versa especificamente acerca da “perspectiva dos multiletramentos”, cujas propostas foram aprofundadas mais adiante nos itens 2.2.3 e 2.5. Resta, portanto, conceituar com maior detalhe o que estamos chamando de mediação e explicar em que sentido consideramos o cinema como um mediador na pesquisa que ora empreendemos.

Em sua tese a respeito do papel do cinema como mediador na formação inicial de professores de espanhol, Fabio Souza (2014) busca suporte nas teorizações do pensador soviético Lev Semenovich Vigotski¹² para conceituar o papel que o filme pode ter na reformulação das crenças desses profissionais acerca do ensinar e aprender espanhol. Para Souza, a perspectiva sociocultural, a qual o pensador se filia,

assume a cognição humana como emergente do engajamento em atividades sociais, e são as relações sociais e os materiais culturalmente construídos, signos e símbolos, chamados de artefatos semióticos, que medeiam as relações que criam formas exclusivamente humanas de pensamento em nível superior (SOUZA, 2014, p. 81).

Analogamente à tese elaborada por Souza, este trabalho adota o filme como um artefato semiótico nesse mesmo sentido. Com vistas a viabilizar o esclarecimento do conceito de mediação, que é tão peculiar à perspectiva sociocultural, faz-se, portanto, necessário buscar aportes teóricos nos estudos do referido intelectual, Vigotski.

¹² Diante das diversas possibilidades, optamos - nesta dissertação - por grafar Vigotski, seguindo o padrão adotado pelas traduções publicadas no Brasil pela Editora Martins Fontes.

Segundo Marta Kohl de Oliveira (1992, p. 26), Vigotski caracterizava a mediação como um “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação” entre o ser humano e o meio físico e social. O interesse principal do psicólogo bielo-russo era buscar compreender como se originavam no ser humano “as funções psicológicas superiores, distinguindo o homem [leia-se, o ser humano] dos outros animais” (op. cit., p. 33). E sua tese central era de que o processo de mediação é determinante nesse desenvolvimento.

Podemos definir as funções psicológicas superiores como

mecanismos psicológicos mais sofisticados, mais complexos, que são típicos do ser humano e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional e a liberdade do indivíduo em relação às características do momento e do espaço presentes. (op. cit., p. 26)

Mas esse “dom” tão peculiar à natureza humana não foi dádiva de Prometeu, nem de nenhuma outra divindade do Olimpo. Ele é oriundo de um processo histórico. Em termos vigotskianos ele advém de um processo filogenético – porque decorre da evolução da espécie –, ontogenético – porque resultado do desenvolvimento biológico do ser – e sociogenético – porque pertence à socialização do indivíduo. Segundo Vigotski (2007), esse nível de operação cognitiva que só o humano conhece, apenas pôde ser alcançado graças à mediação que, por sua vez, dá-se apenas pelo uso concreto de instrumentos ou o uso abstrato de signos.

Imerso no ambiente intelectual efervescente da Rússia pós-revolucionária, Vigotski tomou de empréstimo da teoria marxista, bastante em voga naquele contexto, muitos dos seus postulados. Dentre estes podemos destacar o conceito ontológico de trabalho. De acordo com o materialismo histórico de Marx e Engels, o trabalho, isto é, a capacidade de transformação da natureza, é o que diferencia o ser humano dos outros animais. É a partir do trabalho que a cultura e a história são inauguradas. O trabalho desenvolve-se por meio da atividade coletiva. E é por seu intermédio que são criados instrumentos. Vigotski define instrumento como um “elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, ampliando as possibilidades de transformação da natureza” (OLIVEIRA, 1992, p. 29).

Talvez uma referência cinematográfica torne mais transparente a nossa exposição. Num outro trabalho, fizemos uma análise da representação da evolução dos hominídeos realizada por Stanley Kubrick na clássica obra de ficção científica “2001: Uma Odisseia No Espaço” (ALMEIDA; SOUZA, 2018). Desejamos tomar de empréstimo alguns dos apontamentos feitos nesse estudo a fim de apresentar ao leitor algumas das teses centrais de Vigotski no que se refere ao conceito de mediação.

Numa das sequências mais célebres da cinematografia, um macaco antropóide vasculha por entre as ossadas de um bicho morto. Ele toma um osso nas mãos e experimenta com este sucessivos golpes. O uso da trilha sonora, da câmera lenta, do tamanho e da angulação dos enquadramentos sugerem o heroísmo da cena. É o momento da descoberta do instrumento, um ponto fulcral da história da evolução humana. Em virtude de tudo isso, é a celebrada transformação da natureza que está sendo representada (ver fotograma 1).



Fotograma 1

Mediante a narrativa audiovisual, Kubrick consegue ilustrar, nessa sequência, o que em termos marxianos poderíamos caracterizar como a gênese do trabalho ontológico. Em termos vygotskianos, por outro lado, poderíamos denominar o momento representado como a etapa filogenética do desenvolvimento humano em que o ser humano descobre o instrumento como mediador da sua relação com o meio físico, potencializando sua habilidade para transformar a natureza (no caso específico em questão, sua habilidade para caçar). Trata-se de um tipo particular de mediação. Porém, os processos psicológicos superiores (...) não seriam alcançados sem a participação no desenvolvimento humano de um outro tipo de mediação: a mediação simbólica (ALMEIDA; SOUZA, 2018).

Segundo Almeida (op. cit.), o processo de mediação está exemplificado no filme não apenas no conteúdo da sequência que ilustra o hominídeo explorando o pioneiro uso de um instrumento de trabalho, mas também na utilização de signos por parte, não do personagem do filme, mas do próprio diretor, especialmente através da montagem cinematográfica. Ele argumenta que a justaposição entre a imagem de um osso (o instrumento do hominídeo) rodopiando no ar e a imagem de um satélite orbitando no espaço sideral, ao permitir uma comparação entre ambos os objetos, constituiu-se como um signo que representa a aventura humana através da história, simbolizando o desenvolvimento técnico-científico que é o apanágio da nossa espécie.

Segundo Vigotski, os signos funcionam como auxiliares psicológicos que potencializam a ação do ser humano no mundo, de um modo análogo a como os

instrumentos ampliam a capacidade humana de transformação da natureza. Esse processo viabilizado pelos signos é denominado de “mediação simbólica”. Por meio dos signos, temos as nossas habilidades de memória, atenção e percepção mediadas e, por isso mesmo, ampliadas. (ALMEIDA; SOUZA, 2018)

É graças à utilização da mediação simbólica na sequência analisada pelo autor que podemos ter “uma compreensão lúcida acerca de um ponto chave da história da humanidade sem recorrer à comunicação verbal” (ALMEIDA; SOUZA, 2018). Desse modo, fica evidente como o audiovisual pode permitir a mediação simbólica, auxiliando na construção de conceitos históricos por parte dos educandos.

Na mesma chave o filme “A Chegada” é analisado pelo autor, levando-o a

constatar como a linguagem cinematográfica, por meio novamente dos seus efeitos de montagem, permite ao espectador vivenciar uma experiência não linear do tempo, que inclusive nos ajuda a intuitivamente apreender a pertinência desses conceitos e teorias científicas, dos quais o universo da ficção lança mão para construir narrativas mais ou menos realistas (ALMEIDA; SOUZA, 2018).

É assim que o autor percebe o filme como “um artefato multissemiótico transmite significados por intermédio de seus signos, bem como colabora na reestruturação do nosso pensamento possibilitando a apreensão de conceitos generalizantes” (op. cit). Isso, porém, não significa que o filme baste a si mesmo no processo educativo, uma vez que a plena fruição dessas narrativas audiovisuais pressupõe “uma série de conhecimentos prévios em relação à temática que abordam e o próprio domínio da linguagem cinematográfica” (op. cit).

É nesse sentido que entendemos este trabalho como uma contribuição à formação de professores. Pois julgamos desejável que o docente se aproprie de todos esses conhecimentos com vistas a que possa ser ele mesmo um mediador na relação entre o estudante e o filme. Nos termos de Vigotski, ele deve intervir sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) do seu pupilo. A ZDP é caracterizada como

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (...) A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. (...) O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VIGOTSKI, 2007, p. 97-98).

Acreditamos, com Vigotski, que a aprendizagem se constrói de um modo social e interativo, entre participantes mais ou menos experientes de uma determinada cultura. Na sala de aula, no cinema, na sala de estar ou no cineclube, o filme permite, mas não garante que processos de mediação atuem. Consciente disso, o profissional do ensino tem uma maior probabilidade de aumentar a eficácia das suas intervenções pedagógicas.

2.8 Uma síntese das ideias defendidas até o momento

Grande parte dos argumentos que nesta dissertação nos dedicamos a construir assentam-se sobre a premissa do poderio possuído pela forma audiovisual e pelos textos imagéticos para comunicar sentido. Napolitano (2015) destaca a capacidade que o cinema possui de elucidar conceitos em sala de aula, de modo que uma ideia pode ser tão bem apresentada por intermédio de uma produção verbal quanto por uma produção audiovisual. No item anterior já exemplificamos essa tese. Nesse sentido, pedimos novamente licença ao leitor, para que possamos demonstrar as proposições defendidas até aqui fazendo referência a uma obra audiovisual. Para sintetizar as nossas ideias num texto imagético, escolhemos a aclamada série de televisão britânica *Black Mirror*. Mais especificamente, pretendemos analisar o segundo episódio da primeira temporada, realizando uma crítica desse média-metragem (possui uma hora de duração), valendo-nos da lente teórica elucidada neste capítulo.

Podemos classificar o referido episódio como pertencente ao gênero fílmico da ficção-científica. Esse gênero caracteriza-se comumente por abordar um tema da contemporaneidade sob a fachada de uma ambientação futurista. Reportando-nos ao esquema presente nas teorizações do círculo de Bakhtin, podemos dizer que a ficção científica apresenta um problema social como tema, mas incorpora uma fantasia acerca do futuro, normalmente ligada ao uso ostensivo da tecnologia, como um elemento do seu estilo. Sua estrutura composicional apresenta frequentemente um acabamento fatalista que adverte aos contemporâneos acerca dos perigos ocultos numa tendência vigente no mundo atual.

No caso do episódio em questão, o futurismo apresentado pelo cenário da sua história sequer dista das possibilidades técnicas disponíveis no tempo presente. Numa sociedade distópica, trabalhadores são confinados em pequenas celas, cercados de paredes que, por todos os lados, exibem imagens sonorizadas em movimento. Quando não estão presos nos seus cubículos individuais, os proletários vendem sua força de trabalho pedalando sobre bicicletas estacionárias, diante de visores interativos que lhes oferecem distrações incandescentes, enquanto geram a energia necessária para iluminar suas vidas monótonas com essas imagens multicoloridas. Seus uniformes cinzas contrastam com a luminosa variedade cromática emanada das telas que se impõe sobre seus sentidos. No trabalho fotográfico, os tons frios da realidade cotidiana, particularmente um azul melancólico, contrapõem-se aos

tons quentes da ubíqua paisagem midiática – uma palheta de cores que aviva a sensação de impotência e frustração ante a cisão entre esses dois mundos apartados e opostos. Não há janelas, nenhum sinal de ar livre, ou vida vegetal, e a iluminação artificial, a despeito da profusão de irisados brilhos, é baixa. A *mise-en-scène* provoca um efeito asfixiante de confinamento (Fotograma 2). A interpretação sombria dos atores e a economia nos diálogos traduzem um sentimento de solidão e desamparo. A trilha sonora, representada pela canção da atriz coadjuvante, colabora na produção desses efeitos de sentido criando a atmosfera sorumbática que perpassa todo o filme (BLACK ..., 2011).



Fotograma 2

Nesse totalitarismo do audiovisual habitado por miseráveis trabalhadores, os itens necessários para a sobrevivência – produtos de uma engenharia alimentar que só é capaz de gerar artificialidade – são comprados com créditos virtuais denominados “méritos”, adquiridos pelo esforço dispendido naquelas pedaladas sem rumo. O proletariado é exposto constantemente à publicidade e a recusa em assisti-la resulta na penalidade da perda dos “méritos” que dão nome ao episódio – “quinze milhões de méritos”. A publicidade divulga produtos a serem comprados pelos avatares virtuais desses espectadores, como roupas, mas não servem para substituir os uniformes que os próprios personagens trajam sobre seus corpos. Esse marketing agressivo também anuncia programas televisivos, jogos eletrônicos e filmes pornográficos. A futilidade presente nesse cardápio de entretenimento barato (mas pago) reforça a impressão generalizada de um vazio existencial (op. cit.).

A intriga do enredo se dá quando o protagonista se apaixona por uma moça a partir do momento que a ouve cantar, esse evento anuncia uma ruptura no tédio que preenche a vida daqueles personagens. Ele decide, contrariamente ao esperado numa sociedade individualista – onde as pessoas enfileiradas umas ao lado das outras se comunicam quase que exclusivamente com seus respectivos visores hipermidiáticos –, doar os “méritos” que ele acumulou pelo seu duro esforço e também adquirido por herança, proveniente da morte do seu irmão. A sua intenção é permitir que ela participe de um concurso num programa de calouros (em nada diferente do famoso “pop idol”¹³) e se torne a nova estrela a brilhar nos ecrãs de toda aquela sociedade. Mas esse plano fracassa quando, ao invés de uma cantora pop, os jurados do espetáculo televisivo decidem transformar a bela jovem, amada pelo protagonista, numa atriz pornô. A revolta do herói faz-se completa quando ele decide tomar vingança contra “o sistema” (op. cit, 2011).

Seria essa narrativa uma fantasia alheia ao nosso horizonte de realidade? Tecnicamente nada apresentado pelo episódio é, atualmente, inviável. Mais importante, a estrutura de dominação denunciada pelos realizadores é uma representação que condiz com as avaliações dos autores citados neste trabalho ao caracterizar nossa sociedade hipermoderna. Estamos diante de uma alegoria audiovisual da nossa moderna sociedade do espetáculo “onde o mundo sensível se encontra substituído por uma seleção de imagens que existem acima dele, e que ao mesmo tempo se fez reconhecer como sensível por excelência” (DEBORD, 2003, p. 38) e por isso “tudo o que era diretamente vivido afastou-se numa representação” (op. cit, p. 31). Podemos caracterizar o espetáculo com a “inversão concreta da vida, (...) o movimento autônomo do não-vivo” (op. cit., p. 31) ou como “a ideologia por excelência, porque expõe e manifesta na sua plenitude a essência de qualquer sistema ideológico: o empobrecimento, a submissão e a negação da vida real” (op. cit. 109). A sua sociedade é aquela na qual “o mundo da mercadoria é (...) mostrado como ele é, pois o seu movimento é idêntico ao afastamento dos homens entre si” (op. cit., p. 38). A preocupação dos ciclistas-proletários com a aquisição de adereços para os seus respectivos avatares e a escassez de diálogo uns com os outros são emblemáticas nesse sentido. A pedalada sem destino dos personagens é análoga na ficção ao que representa na realidade a imagem de um engarrafamento de trânsito, pois “do automóvel à televisão, todos os bens selecionados pelo sistema espetacular são também as suas armas para o reforço constante das condições de isolamento das ‘multidões solitárias’” (op. cit, p. 36).

13 Um “programa de calouros” britânico, como muitos que há e já houveram no Brasil.

Desse modo, temos uma sociedade onde “a integração no sistema deve apoderar-se dos indivíduos isolados em conjunto”, em que “o emprego generalizado de receptores da mensagem espetacular faz com que o seu isolamento se encontre povoado pelas imagens dominantes, imagens que somente através desse isolamento adquirem o seu pleno poderio” (op.cit, p. 92). Aqui “a consciência espectadora, prisioneira dum universo estreitado, limitado pelo écran do espetáculo, para trás do qual a sua vida foi deportada, não conhece mais do que os interlocutores fictícios que lhe falam unilateralmente da sua mercadoria e da política da sua mercadoria” o que resulta na “falsa saída dum autismo generalizado” (op. cit, p. 110)

Trata-se ainda de uma “sociedade audiovisualizada” (MACEDO, 2010, p. 47), em que o papel das TDIC (CRUZ, 2011), embora apresentado sob uma ótica bastante cética no seriado, está inteiramente articulado às relações de poder que atravessam o tecido social. Sendo assim, a comunicação audiovisual possibilitada pelos aparatos tecnológicos funciona como “instrumento de dominação, alienação e homogeneização” (MACEDO, 2010, p. 53). O capitalismo tardio incorpora a convergência midiática aos seus mecanismos de domínio (ROJO; BARBOSA, 2014) e a Indústria Cultural forma subjetividades alienadas, espectadores acrílicos e trabalhadores dóceis. É o que nos informa a imagem desses proletários pedalando sobre bicicletas estacionárias, pois de acordo com os proponentes da teoria crítica, “a diversão é o prolongamento do trabalho sob o capitalismo tardio. Ela é procurada por quem quer escapar ao processo de trabalho, para se pôr de novo em condições de enfrentá-lo” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 136). Dessa forma, trata-se de um “pseudogozo que conserva em si a repressão” (DEBORD, 2003).

Em planos e contraplanos¹⁴ que evidenciam a cisão operada entre duas esferas da realidade distintas, as sequências em que os personagens pedalam na direção do nada, apenas projetados ante ilusões multicolores, remetem ao mito grego de Tântalo cuja sina era desejar sem jamais poder alcançar. Slavoj Žižek, em alguns de seus filmes filosóficos, denuncia essa armadilha que a cinematografia é capaz de produzir, constituindo-se como uma “arte perversa”, na medida em que não apenas nos diz o que desejar, mas também como devemos desejar, sem jamais nos saciar essa vontade (GUIA ..., 2006; GUIA ..., 2012). Esse postulado é autorizado pelas teorizações de Jacques Lacan que atualiza o conceito freudiano de superego, caracterizando-o como uma agência que comanda ao gozo. Essa reformulação permite compreender a crítica que Marcuse tece sobre a sociedade industrial moderna no que

¹⁴ Um plano que se segue a outro plano.

concerne às suas injunções no sentido da dessublimação repressiva (MARCUSE, 1973). O postulado é simples: pela lei da sociedade industrial (hiper) moderna “a gente [é] obrigado a ser feliz”, como disse um poeta da MPB. Uma economia libidinal da gratificação imediata só pode nos causar frustração, tornando-nos escravos dos nossos impulsos, ainda que úteis dentro no mercado consumidor.

A narrativa audiovisual de *Black Mirror* diverge da nossa própria narrativa a partir do momento em que o personagem sucumbe à sedução da ordem instituída, transformando a sua revolta num bem simbólico rentável. Desse modo, sua transgressão é recuperada pela lógica do capital, neutralizando-a. O cineclubismo, a mídia-educação, a pedagogia dos multiletramentos e a educação histórica todos apontam para um viés distinto. Talvez o trágico desfecho do herói resignado, que troca sua indignação por uma vida mais confortável e uma vista privilegiada da natureza, teria sido outro se a história incorporasse as reflexões desenvolvidas seguindo a ótica apresentada pelo nosso referencial teórico. Um indício relevante que atesta para a procedência dessa assertiva está no fato de que, apesar do protagonista ter “vencido na vida”, e conquistado um espaço negado aos demais, sua solidão permanece. Sua revolta solitária destinava-se a terminar em solidão. É, portanto, digno de nota que o aspecto colaborativo que permeia a vida em rede nesta era hipermoderna, como um fator incontornável esteja, de um modo flagrante, ausente na narrativa do episódio.

Parafraseando Zygmunt Bauman (2004, p. 38), poderíamos dizer que “aos que se mantém à parte, as TDIC permitem permanecer em contato. Aos que permanecem em contato, as TDIC permitem manter-se à parte”. É assim que mesmo quando os personagens estão reunidos no auditório de um programa televisivo representados pelos seus avatares virtuais, vemos na montagem, em justaposição, cada personagem separadamente nos seus cubículos individuais. Esse efeito de montagem expressa a fragmentação societária que, em nossa sociedade hipermoderna, circunscreve cada indivíduo numa solidão monádica. Isso a despeito da interatividade viabilizada pelas “comunidades em rede”, ou até mesmo, seria possível argumentar, em virtude dessa mesma circunstância. Contudo, podemos pensar, ainda com Bauman (2004), que as causas profundas desse estado de coisas não se encontram na tecnologia em si, mas no tecido econômico-social no qual os novos dispositivos eletrônicos estão situados. A psicóloga Sherry Turkle desenvolve pesquisas que tem apontado para como o uso das TDIC tem diminuído a empatia nas nossas relações interpessoais (CONNECTED ..., 2012). Mas ainda que se “freie” os abusos praticados pelos usuários dessas novas mídias

(solução proposta pela referida autora), é preciso reconhecer que a tecnologia só veio radicalizar uma tendência que subjaz aos processos sociais de uma sociedade capitalista de vertente neoliberal.

O enfoque no drama pessoal e nas desventuras amorosas do protagonista ajuda a entender como o individualismo, criticado de certa maneira na obra, não pôde ser superado. Superação esta entendida no sentido dialético/hegeliano, de “*aufheben*”, que implica concomitantemente “abolição, suspensão e subsunção”. É que aqui a contradição não é tão pronunciada, preferindo os realizadores do seriado destacarem, no tom pessimista contido no argumento do episódio, a opressão ineludível dos poderes estabelecidos. Trata-se de uma série de televisão de natureza comercial, que busca atender aos anseios psicológicos do seu público. E nem sempre o que as pessoas buscam na ficção é um “final feliz”. Talvez o que inconscientemente buscamos seja o consolo de que as coisas são assim mesmo e que não há nada afinal que possamos fazer. “Quinze milhões de méritos”, desse modo, é uma obra destinada a ser consumida por espectadores não muito diferentes daqueles proletários/ciclistas sem destino, do enredo (JAMESON, 2004).

Ademais, narrando os desdobramentos de uma história partindo do ponto de vista do herói, os realizadores do episódio optam pela saída mercadológica mais viável. Uma vez que a compreensão de que os nossos problemas ultrapassam a esfera individual torna-se abstrata demais para consciências habituadas à atomização social. A obra afirma-se desse modo, como um testemunho vivo do seu tempo. O contexto no qual se insere é o do capitalismo tardio, caracterizado por avanços técnicos notáveis que convivem com agudas crises de valores, níveis sem precedentes de desigualdade social, guerras civis que perduram anos a fio sem perspectiva de término e o esvaziamento do poder de entidades coletivas para solucionar esses problemas, como os sindicatos dos trabalhadores e o próprio Estado, nas suas antigas atribuições de provedor do bem-estar social da nação (JAMESON, 2004). O neoliberalismo aqui se faz presente com seu espírito fatalista já denunciado por Paulo Freire na década de 1990 quando essa ideologia passa a se infiltrar nas práticas do alto comando do nosso país (FREIRE, 2002). Poderíamos sintetizar a ideologia neoliberal com a prédica do Consenso de Washington segundo a qual: “não existe alternativa” (fatalismo), bem como por meio da máxima do senso comum para a qual agora “é cada um por si” (individualismo). “Quinze milhões de méritos”, mesmo quando seu conteúdo critica de forma contumaz esses aspectos da nossa realidade, trai os seus próprios intentos na constituição material da sua forma, uma

vez que ela está inscrita dentro da mesma realidade que os realizadores se propõem a questionar.

Mas e se naquele ambiente de trabalho análogo à academia de ginástica os trabalhadores tivessem formado um cineclube, reconhecendo o audiovisual como um artefato da mediação simbólica? Ou, mais concretamente, se eles olhassem para os lados e reconhecessem as faces humanas iluminadas pelo brilho do suor de matizes cambiantes refletidas por uma tela que não é nada além de fótons cintilantes? E se aquelas criaturas se comunicassem umas com as outras, possibilitando a tomada de consciência enquanto um público, buscando formular uma visão de mundo alternativa ao que lhes é impingido? É que “o homem unidimensional” (MARCUSE, 1973) não é capaz de semelhante proeza, então o que nos resta é uma rebelião isolada destinada ao fracasso.

Desejamos propor nas páginas que seguem um destino diferente para esse infeliz personagem. Almejamos que a reflexão crítica ensejada por um debate subsidiado pelas contribuições delineadas neste capítulo, segundo nossos referencias teóricos e nossa leitura de mundo, possa culminar com a subjetivação de uma cidadania ativa, crítica e criadora por parte de nós educadores e dos nossos educandos. Desafiamos o leitor a ser crítico também ao avaliar o êxito da nossa empreitada.

Capítulo 3

O ROTEIRO: Pesquisa preliminar

A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão.

Edgar Morin

Antes de relatar o desenvolvimento concreto da nossa pesquisa-ação e iniciar a discussão dos nossos resultados de pesquisa, faz-se mister informar ao leitor acerca de determinadas circunstâncias que lhe permitirão situar o contexto da pesquisa com maior precisão. Toda pesquisa científica nas humanidades – aliás, toda pesquisa científica, é possível argumentar – possui um componente de subjetividade. Porém, numa pesquisa de cunho etnográfico, como a nossa, e que tem como responsável um professor-pesquisador, a implicação do sujeito no seu objeto de pesquisa fica ainda mais explícita, tornando-se imprescindível comunicar com o máximo de transparência sua relação com o objeto de estudo.

Já foi relatado o vínculo que o autor deste trabalho e também participante da pesquisa possui com a instituição na qual se desenvolveu este estudo. Foi nessa instituição que o autor amadureceu a sua prática docente. Previamente à sua entrada em campo, o autor já possuía uma convivência com o pessoal docente da escola, como também já havia lecionado para uma parte significativa do seu corpo discente. Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba, no ano de 2016, o autor ainda se encontrava ministrando aulas e assim permaneceu até o fim daquele ano letivo. Ministrava aulas no segundo ano do Ensino Médio, por exemplo, para a maioria dos estudantes que, no ano seguinte, aceitariam fazer parte deste experimento que ora apresentamos ao leitor.

Em janeiro de 2017, atendendo a uma solicitação do ano anterior, o Governo do Estado concedeu licença de afastamento do cargo de professor, que este pesquisador exerce, permitindo que dedicasse mais tempo às suas atividades acadêmicas. Qualquer nível de qualidade que este trabalho porventura tenha teria sido inalcançável sem essa oportuna autorização. Ele é resultado de muitas horas de estudo, trabalho e reflexão, um “luxo” infelizmente incompatível com a rotina que um profissional de magistério vive na rede estadual de ensino da Paraíba. De modo que, é possível afirmar, o primeiro achado da nossa pesquisa foi constatar que, se quisermos universalizar a condição de professor-pesquisador para os docentes paraibanos, independente do seu ingresso num programa de pós-graduação, garantindo uma formação continuada, é preciso proporcionar melhores condições de trabalho a esses profissionais.

Embora estivesse aliviado oficialmente das 30 horas semanais de trabalho a que o dever profissional lhe incumbe, o professor-pesquisador não pôde afastar-se completamente da sala de aula, em razão da natureza da sua pesquisa. Uma pesquisa-ação, conforme já foi

pontuado. Então, como não existe licença para afastamento “parcial”, a solução encontrada foi assumir duas turmas de um colega professor de História, cuja identidade será preservada no anonimato. Esse expediente resultou benéfico para ambos os docentes. O professor-pesquisador pôde assim permanecer com suas duas turmas do segundo ano do Ensino Médio do ano anterior, mediante a negociação da divisão do conteúdo do ano letivo entre os dois professores, uma vez que o primeiro semestre seria ministrado por este que vos escreve e o segundo semestre, conforme o acordo, ficaria sob a responsabilidade do regente oficial da turma. Desse modo, coube ao pesquisador a tarefa de lecionar acerca dos conteúdos da História Geral do Século XX, enquanto ao seu colega restaria a História do Brasil República.

O ano letivo de 2017 foi iniciado no dia 6 de fevereiro, início do primeiro bimestre. O professor regente da turma, que, para fins de proteção da face, será doravante denominado pelo pseudônimo de Gabriel, optou por apresentar pessoalmente aos educandos os supracitados termos da nossa divisão e nosso cronograma. A primeira semana de aula na rede estadual é reservada à chamada “acolhida”, realizada no intuito de tornar a experiência escolar algo convidativo, ambientar os estudantes e realizar apresentações – das pessoas, das normas, das expectativas, do componente curricular, etc. Gabriel realizou isso com os estudantes no dia 8 de fevereiro.

O professor-pesquisador, Adriano, por sua vez, apresentou-se às turmas no dia 15 de fevereiro de 2017. A maior parte desses meninos e meninas fora estudantes seus desde 2015, quando eles cursavam o 1º ano do Ensino Médio e, portanto, já o conheciam. Em virtude disso, o caráter informal do acordo firmado entre o professor Adriano e o professor Gabriel não causou nenhum prejuízo à autoridade do primeiro. Para todos os efeitos, ele era o professor e era reconhecido pelos estudantes como tal, independentemente de qualquer formalidade burocrática.

É nesse contexto, esmiuçado nos últimos parágrafos, que a proposta de realizar uma pesquisa com a turma foi apresentada. A recepção foi positiva. A princípio, alguns estudantes estranharam a ideia de serem filmados, mas ninguém se opôs. Foram apresentados os termos de consentimento para os maiores de idade (apêndice A) e de assentimento para os menores (apêndice B), além das autorizações para gravação de imagem e de som (apêndices C e D). Foi exposto o motivo do interesse do professor pelo tema, a sua relevância, os procedimentos que serão tomados, e foi deixado claro que nada seria feito se não houvesse a aprovação e a permissão de todos. Após a distribuição dos documentos, os estudantes foram convidados a

preencher um questionário sociocultural, que no final foi devolvido ao professor. A partir de então que se iniciaria a nossa pesquisa preliminar.

As aulas de História aconteceriam todas as quartas-feiras no turno da manhã, conforme o seguinte cronograma:

Quadro 5: Cronograma de aulas

AULAS	HORÁRIOS	TURMAS
1ª Aula	7:00	--
2ª Aula	7:40	--
3ª Aula	8:20	3º B
INTERVALO	9:00 AM	
4ª Aula	9:15	3º B
5ª Aula	9:55	3º A
6ª Aula	10:35	3º A

Fonte: próprio autor

É importante que o leitor compreenda, no entanto, que tal esquema é tão somente “teórico”. Sendo essa configuração apenas o cronograma oficial da escola. Por experiência própria, o autor pode afirmar que o único horário rigorosamente cumprido é o horário para o intervalo da merenda. As aulas costumam começar de fato às 07:15 AM, quando os portões são fechados para os retardatários e os professores deixam a sala dos professores. O intervalo, que deveria durar 15 minutos, normalmente se estende para vinte cinco minutos até meia hora, a depender da vontade dos estudantes. A sexta aula que deveria terminar às 11:15 AM, termina muitas vezes quando o sinal toca às 11:00 AM.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino, as aulas no Ensino Regular devem durar 45 minutos e para cumprir o calendário letivo são necessárias 6 aulas por dia. Essa prescrição é tida como impraticável por alguns gestores de escola, como é o caso da equipe do Solon de Lucena (PARAÍBA, 2017). O argumento é o de que, se essa norma fosse cumprida rigorosamente, o turno da manhã terminaria – considerando um intervalo de 15 minutos – às 11:45. Horário tarde demais para os ônibus escolares pertencentes às prefeituras de cidades circunvizinhas a Campina Grande (denominadas pelos residentes de Campina Grande como “cidades do interior”). Ocorre que parte considerável da clientela do Solon de Lucena, uma escola que possui um certo renome, e situada “no centro” da cidade de Campina Grande, provém desses municípios “interioranos”. Resulta disso a “compressão” das aulas para unidades menores de 40 minutos.

Se essa “adaptação” fosse cumprida, os estudantes seriam “liberados” (como se a negação do direito subjetivo à educação fosse libertação para alguma coisa) às 11:15. No entanto, cotidianamente, o “sinal” (qual uma sirene de fábrica) anuncia precocemente o término do turno às 11:00 AM. O motivo pelo qual isso acontece foge ao escopo da nossa investigação. Contudo, é necessário assinalar esses pormenores a fim de elucidar para o leitor as condições desfavoráveis em que o nosso trabalho se desenvolve. Um filme médio de longa-metragem dura em torno de 90 minutos. Esse tempo ultrapassa a duração de duas aulas. Nesse contexto torna-se ainda mais desafiador aliar cinema e educação.

Desafiador, porém, não impossível. Para contornar o problema do sinal às 11:00 hrs, o professor combinou com a turma do 3º A que o aluno que quisesse sair poderia sair quando quisesse, mas a aula iria até às 11:15 hrs. Ainda assim, poucas vezes uma aula foi até esse horário, uma vez que o professor fazia sempre um esforço para abreviar a aula, com a motivação de não parecer ter a intenção de manter os estudantes “de castigo” (já que o restante da escola já fora liberada), apostando que assim os alunos não teriam problemas em permanecer por mais uns cinco minutos que fosse.

O desafio do tempo de intervalo foi mais difícil de lidar. Há uma longa fila para receber a merenda. E, naturalmente, os estudantes procrastinam o momento do retorno à sala de aula, aproveitando seus breves minutos de descontração. Se a turma do 3º B fosse convencida a estar na sala de aula às 9:15 AM, ainda haveria o ruído vindo dos corredores, dos alunos de toda escola desfrutando da socialização e do lanche naqueles fugazes instantes de recreação escolar, tornando a possibilidade de conseguir ouvir o professor um tanto remota. A menos que a aula fosse na sala de vídeo, em cujo caso teríamos uma precária possibilidade de “isolamento acústico”. Sendo assim, sempre que pôde, o professor-pesquisador reservou a sala de vídeo para suas aulas. Tanto pelo motivo apontado neste parágrafo, quanto pela razão óbvia de ter como método principal a exibição, discussão e análise de filmes.

A questão é que, na prática, as aulas não duram 80 minutos, mas talvez entre 65 e 70 minutos, a depender da turma. A pressão por tratar de todo o conteúdo da História do Mundo do Século XX com um tempo tão exíguo ajuda a entender a ansiedade e a pressa do professor, que, por sua vez, pode ser constatada ao ouvir e assistir às gravações que fizemos. Essa ansiedade reflete-se na sua taquialia, compromete a sua oratória e limita a eficácia da sua

didática, conforme já apontado por um dos seus alunos numa ocasião anterior: “o professor fala rápido demais”.

Outra dificuldade relativa a uma realidade comum no sistema público de ensino é a ausência de livros didáticos. Queremos, é claro, propor métodos de ensino inovadores, romper com o tradicionalismo. No entanto, com todas as críticas que se possa fazer aos livros didáticos no Brasil e ao segmento da indústria cultural que ele representa, é problemático prescindir dele. Por mais que nos esforcemos em compartilhar o conteúdo curricular através de filmes, outros artefatos culturais, da apropriação crítica da internet e das nossas próprias exposições orais e bagagem cultural, o livro didático é um suporte válido pois constitui uma fonte de estudos (às vezes a única) e de pesquisa para os estudantes. Ela, com a assistência do professor, pode tornar-se uma referência importante para o aprofundamento dos conhecimentos do estudante. E já que, entre os professores da rede estadual da Paraíba, o livro didático é uma escolha democrática dos professores, existe a possibilidade real de que esse artefato auxilie com recursos de qualidade no ensino. De resto, já afirmamos alhures que o uso do cinema em sala de aula não visa anular todas as outras formas mais “tradicionais” de ensino-aprendizagem.

No ano de 2016, a Escola Solon de Lucena acrescentou uma turma de 3º ano do Ensino Médio, em consonância com a política de transferir o Fundamental II para a rede municipal e manter o Ensino Médio com a rede estadual. As duas turmas do 3º ano da manhã juntas tinham menos de 40 alunos. No ano de 2017, esse número aumentou para quase 60 estudantes. Como os livros são selecionados, comprados e remetidos à escola trienalmente, nesse hiato criou-se um déficit de mais de 20 livros. Soma-se a esse fator a não devolução de livros por parte de alguns estudantes ao término do ano. O resultado é que os livros didáticos insuficientes, que a escola ainda tem, encontram-se disponíveis apenas para consulta na biblioteca da escola. O entendimento da gestão foi de que não seria justo distribuí-los para não correr o risco de alguns alunos ficarem com livro e outros sem. Como, contra a sugestão deste professor, a ideia de compartilhar os livros não foi acatada pelos estudantes, restou apenas uma outra alternativa. Para contornar o problema do déficit de livros o professor digitalizou os capítulos a serem estudados e disponibilizou essas digitalizações via internet, num grupo de uma rede social online (*Facebook*). O professor, após verificar o questionário, descobriu que todos os alunos possuíam acesso direto ou indireto à internet e, com isso,

encontrou essa solução paliativa, que não deixa de apresentar seus inconvenientes, sendo uma das queixas dos estudantes o desconforto de ter de ler numa tela de *smartphone*.

Tirante esses empecilhos, a situação não foi tão adversa para o desenvolvimento do trabalho. A escola possui dois televisores. De modo que, ainda quando a sala de vídeo fora reservada por algum outro professor, foi possível, transportando a televisão para a outra sala de aula, exibir os filmes pretendidos, assim como outros recursos audiovisuais que foram empregados ao longo das aulas. Todo esse material estava armazenado no *notebook* pessoal do professor que, ligado a um cabo *HDMI*, foi conectado ao televisor. Os arquivos de mídia foram adquiridos por *download* na *internet* antes das aulas.

Feitas essas considerações críticas e autocríticas, passaremos a expor acerca do desenvolvimento das aulas dia após dia.

3.1 Início (Aula 1: 22 de Fevereiro)

Nessa aula, foi discutida a ementa do semestre, em geral, e do bimestre escolar, em particular, no que se refere ao componente curricular de História. Foi realizado um círculo e o professor apresentou os conteúdos e alguns de seus principais objetivos. Foram discutidos com os alunos os métodos didáticos e de avaliação a serem empregados ao longo do semestre. A questão da participação do estudante foi especialmente frisada. Para tratar de tais temas foi entregue a cada estudante a chamada ficha de autoavaliação (apêndice F). Por apostar na autonomia dos educandos enquanto sujeitos do conhecimento, o professor coloca parte da responsabilidade da sua avaliação nas mãos do próprio educando. A ficha de autoavaliação permite também apresentar os critérios de avaliação com maior clareza e transparência. Os objetivos pedagógicos tornam-se explícitos e os conteúdos são abertamente indicados, de modo que ao estudante cabe assumir a condição de protagonista na construção de sua aprendizagem, sendo o papel do professor oferecer um roteiro para conduzi-lo nesse processo, assim como auxiliá-lo na realização desse percurso.

Em seguida, o professor apresentou o tema da Primeira Guerra Mundial. O primeiro tópico a ser explorado na ficha de autoavaliação. No 3º ano B foram sondados conhecimentos prévios e o conteúdo foi introduzido. Em razão de uma palestra no 3º ano A a respeito do mercado profissional, não houve tempo para desenvolver esse tema nessa turma. Um exercício foi passado para as duas turmas a respeito do conteúdo. Também foi indicada a

leitura do capítulo do livro didático (digitalizado) deste conteúdo e do próximo conteúdo a ser abordado – a revolução russa. Foi acordado entre o professor e os estudantes que em virtude do fato de o ano de 2017 ser o centenário daquele evento histórico tão crucial para os acontecimentos históricos do século XX, dar-se-ia especial ênfase a esse conteúdo. Afinal, muitos dos estudantes do 3º ano possuíam um foco especial no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Foi solicitado aos alunos que eles lessem e estudassem o capítulo relativo ao tópico da Revolução, no intuito de realizar uma entrevista e um debate com um estudioso do tema, que o professor traria para a sala, na aula seguinte.

3.2 Dia das Mulheres (Aula 2: 8 de Março)

Retornamos após o carnaval, nessa aula do Dia Internacional das Mulheres. Conforme combinado, Jefferson Albuquerque, mestrando em História pelo Universidade Federal de Campina Grande, e pesquisador da Revolução Russa, e também um marxista-leninista trotskista, compareceu nesse dia para colaborar com o desenvolvimento de uma aula a respeito da Revolução Russa. Realizamos um círculo e foi pedido aos alunos, que teriam lido o capítulo, para fazer perguntas ao “especialista”. Na verdade, poucos alunos tinham lido o capítulo, seja por falta de acesso (ainda estavam adaptando-se à leitura do livro digitalizado) ou por falta de motivação. Portanto, não houve tanta participação quanto o desejado. Mas alguns estudantes levantaram certas questões. E o mestrando Jefferson Albuquerque realizou uma “palestra” sobre o tema, abordando inclusive a temática da participação feminina e os direitos das mulheres conquistados na revolução. No final houve um debate entre o professor-pesquisador e o convidado Jefferson, a respeito dos prós e contras da Revolução. O objetivo dessa discussão, conforme foi pontuado no final, era habilitar os estudantes para a atividade que estava por vir. Na aula seguinte os alunos teriam de realizar um júri simulado, colocando Lenin, por assim dizer, “no banco dos réus”. Para tanto, eles teriam que investigar a História da Revolução Russa e se posicionar a favor ou contra. Também deveriam pesquisar acerca do lado do qual discorda com vistas a formar uma opinião a mais equilibrada o possível. O exercício a respeito do capítulo estudado foi sugerido para ser entregue na aula seguinte. Após dadas todas essas diretivas, tendo o professor seguido esse roteiro em ambas as turmas, a aula foi encerrada.

3.3 Lenin no banco de réus (Aula 3: 29 de Março)

Retornamos às aulas depois de uma greve que durou duas semanas. Perdemos duas aulas. O atraso no calendário escolar já estava somando três semanas de aula, uma vez que a transição entre o professor Gabriel e o professor Adriano também consumiu um dia de trabalho. Isso teria um impacto sobre o desenvolvimento do conteúdo, como se verá mais adiante.

Nesse dia, foi realizado o júri simulado em cada turma. A partir dessa data, as gravações em vídeo e em áudio foram introduzidas. Portanto, isso foi feito muito antes do plano de ação ser posto em prática. Dessa forma, quando o plano de ação foi finalmente posto em prática, os estudantes já estavam habituados à presença da câmera e do gravador de voz em sala de aula. Sendo assim, qualquer inibição que esses dispositivos pudessem causar poderia ser mitigada por essa precaução. Cada turma foi dividida em três grupos. Um grupo de acusação (os promotores), um grupo de defesa (a defensoria) e o júri propriamente dito. Depois de uma rodada de perguntas e respostas, com direito a réplicas e tréplicas, os estudantes foram convidados a mudarem de posição (promotoria e defesa se alternaram nos seus respectivos papéis). No final, o “júri” deu seu veredito. E o professor também deu o seu “veredito” sobre o desempenho dos estudantes no debate.

Percebendo uma certa deficiência no nível de participação no debate, bem como na profundidade dos conteúdos apreendidos, o professor propôs à turma investigar mais a fundo, na aula seguinte, a História da Revolução Russa, porém, dessa vez, partindo do estudo e análise de um filme pertencente àquele contexto histórico. É a partir da aula seguinte que o cinema é introduzido em sala de aula.

3.4 As Aventuras Extraordinárias do Terceiro Ano com o Cinema Bolchevique (Aula 4: 5 de Abril)

Como o filme passaria a ser utilizado dessa aula em diante, além das gravações em áudio e vídeo, já realizadas desde a aula anterior, o professor passou a documentar suas experiências por meio de um diário de campo. O relato feito aqui, a partir deste momento mais profusamente e com mais detalhes, tem como referência de pesquisa o material gravado e o diário de campo, assim como as próprias lembranças do professor-pesquisador.

Na primeira parte da aula em cada turma, o professor devolveu os exercícios entregues na aula anterior. Exercícios estes já então corrigidos. Após fazer observações acerca do desempenho dos estudantes e pontuar determinadas correções, que tomaram um tempo significativo da aula, passou então para o tema da aula que seria o cinema soviético e a Revolução Russa.

Nessa parte da aula, o professor sugeriu aos alunos que formassem grupos de quatro ou cinco estudantes e entregou a cada um desses grupos uma “Ficha de Análise do Documento Histórico” cujo modelo pode-se encontrar em anexo (apêndice G). Esse instrumento foi formulado pelo próprio professor com base em estudos realizados na área de Metodologia do Ensino de História. A principal fonte para a sistematização desse modelo adveio do livro “O Professor-Pesquisador em Educação História” (OLIVEIRA, 2011).

A maior parte da aula foi ocupada em familiarizar os estudantes com essa ferramenta cujo objetivo é municiar a percepção do “aprendiz de historiador”, auxiliando o educando a pensar historicamente. Ela pode ser aplicada a qualquer tipo de fonte histórica: periódicos, cartas, leis, canções, etc. No caso em questão, ela seria utilizada para analisar filmes. É do nosso entendimento também que se trata de um instrumento capaz de viabilizar uma maior eficácia no processo de mediação simbólica que a assistência ao filme permite. Ao longo deste capítulo, ocupar-nos-emos de demonstrar essa asserção, bem como problematizaremos os seus limites.

A ficha foi explicada ponto por ponto, o que talvez tenha contribuído para tornar a aula um pouco enfadonha, pois a participação da turma foi nula. Ao invés de pedir para que os estudantes a lessem e tirassem suas dúvidas ou se pronunciassem de algum modo sobre o assunto, o professor se limitou a fazer uma demorada exposição acerca do tema, tornando algo que deveria ter sido lúdico num exercício quase burocrático e criando talvez uma predisposição negativa dos estudantes em relação à atividade. Essas observações foram feitas pelo professor-pesquisador, após a aula (registradas no diário de campo). Elas subsidiaram a formulação da hipótese segundo a qual, ao trabalhar com o cinema, a atividade será mais eficiente se a apresentação do filme for breve e for possível criar uma atmosfera de “leveza” em torno da sua exibição. Essa problematização foi, portanto, útil na elaboração do plano de ação.

Ainda sobre a ficha de análise do documento histórico, é preciso destacar certos apontamentos com vistas a elucidar para o leitor os fundamentos metodológicos que

sustentam a prática docente em presente análise. Como se pode observar no modelo, a ficha subdivide-se em três seções: identificação, interpretação e conclusões. A primeira seção trata de interrogar acerca de três questões cruciais: “quem?” “onde?” e “quando?”. Essas questões permitem situar o documento num contexto histórico específico no sentido de viabilizar a sua leitura e interpretação crítica. Elas apontam para a necessidade de averiguar o lugar de fala do sujeito histórico que produziu tal documento, empreendendo uma pesquisa acerca da sua autoria e das instituições a qual pertence. Essa abordagem possibilita esclarecer a visão de mundo, os valores, a ideologia e os filtros culturais implicados na forma e conteúdo do documento a ser analisado no preenchimento da segunda seção da ficha.

A segunda seção é a parte da análise propriamente dita. Distinguindo “conteúdo” e “forma” é possível atentar para os aspectos estéticos, por exemplo, da obra cinematográfica. A premissa da qual partimos é a de que a sensibilidade dos educandos merece ser estimulada. Mas, além da necessidade de uma educação artística, é preciso aguçar o senso crítico para o discurso implícito na forma em que a mensagem é transmitida, porque às vezes “o meio é a mensagem” (MCLUHAN, 1964). Um filme mudo e preto e branco comunica determinadas emoções e ideias que um filme colorido, sonoro e 3D não o faz. E vice-versa. Não é apenas uma questão de carência de cores, som e tridimensionalidade. Como afirma Rojo (2012), diferentes modalidades requerem distintos letramentos. Por exemplo, será preciso que os atores “exagerem” na pantomima, no cinema mudo. Essa expressividade permitirá gerar um efeito cômico ou dramático desejado. Ainda exemplificando, o reconhecimento desses artifícios possibilita identificar uma estratégia de ridicularização de um personagem, por representar uma conduta rejeitada dentro do sistema de valores dos realizadores do filme (HALL, 1973). Recorrendo à caricatura das expressões faciais e gestuais, que às vezes podem ultrapassar a intenção de provocar o riso, denunciando um certo julgamento sobre o que é ridículo. Veremos como isso se dá ao analisarmos o filme exibido e debatido.

A terceira seção da ficha de análise do documento histórico refere-se às conclusões a respeito do documento. Trata-se de apreender os objetivos, declarados ou não, conscientes ou não, do documento histórico analisado. Bem como o impacto que teve o artefato dentro do processo histórico como um todo. Após toda a análise feita das seções anteriores, a partir dos dados pesquisados e da interpretação realizada, o estudante deverá ser capaz de inferir a finalidade e o relevo histórico do documento. Visamos construir através desse método uma

“aprendizagem por descoberta” e deslocar a centralidade da construção do saber do educador para o educando.

Já no fim da aula, o filme começou a ser exibido. O filme chama-se “As Aventuras Extraordinárias de Mr. West no País dos Bolcheviques” (AS AVENTURAS..., 1924) e possui apenas 77 minutos. Essa duração relativamente curta foi um dos critérios pelos quais o título foi escolhido, uma vez que se julgou não ser necessário tantas aulas para exibir o filme na íntegra. Como já aludido anteriormente, o fator tempo é determinante na sala de aula da referida escola. Como, aliás, é em qualquer sala de aula. Entretanto, obviamente, a exibição do filme não foi concluída. Ela seria retomada na aula seguinte. Em condições, diga-se de passagem, menos que ideais.

Jamais ao longo do nosso experimento nos faltou uma televisão para exibir um filme para a turma. Entretanto, nesta aula específica e na aula seguinte, a televisão teve de ser transportada para a sala de aula, pois a sala de vídeo já fora agendada por outro professor com antecedência. Essa circunstância nos fez incorrer em prejuízo por três motivos, além do já apontado motivo de não haver silêncio nos minutos que sucedem o intervalo “oficial” das aulas. Primeiro, a claridade da sala de aula interfere com a atmosfera de exibição do filme. As salas de aula da escola não dispõem de interruptor para apagar as luzes. Sendo a única forma de desligá-las pelo disjuntor do quadro geral da escola, ou seja, desligá-las resultaria no corte de toda a energia da sala, inclusive a que mantém o televisor ligado. Outrossim, por tratar-se a sala de aula de um ambiente muito mais espaçoso do que a sala de vídeo, os estudantes tendem a se sentar distantes do televisor, o que dificulta a leitura das legendas, diminui a visualização do filme em si, como também contribui para que os alunos se dispersem com maior facilidade. O pior inconveniente é o tempo que leva para instalar o televisor ao computador, o que consome ainda mais o nosso pouco tempo de aula. Mesmo que nada disso seja uma tragédia e a exibição do filme tenha transcorrido normalmente, é pertinente pontuar as limitações encontradas no nosso trabalho.

Desejamos oferecer ao leitor uma sinopse da obra escolhida para abordar a temática da Revolução Russa. Mr. West é um pequeno burguês estadunidense intrigado com a nação russa. Ele deseja conhecer o país, mas é alertado pelos seus pares de que o lugar é povoado por bárbaros desumanos. Mesmo assim, Mr. West contrata um guarda-costas, Jeddy, o caubói, e se lança na aventura de conhecer a “Terra dos Bolcheviques”. Lá chegando, ele é furtado e, ao se perder de Jeddy, é ludibriado por um bando de vigaristas, que o convencem a dar-lhes

seus “dólares americanos” em troca de proteção contra os “selvagens” bolcheviques. No final, Mr. West é resgatado das artimanhas desses malfeitores, por seu leal guarda-costas e a ajuda de um policial russo, “um verdadeiro bolchevique”. Mr. West descobre que a Rússia é, na realidade, uma maravilha moderna e escreve para a sua esposa mandando-lhe pendurar um retrato de Lenin no seu quarto. Essa é a narrativa que se desdobraria ante os olhos dos educandos nesta e na seguinte aula. Comentaremos alguns aspectos centrais desse filme ao relatarmos a próxima aula.

3.6 As Aventuras Extraordinárias do Terceiro Ano com o Cinema Bolchevique 2 (Aula 5: 12 de Abril)

A exibição do filme prosseguiu nessa aula, a reação dos estudantes ao filme pôde ser avaliada pelo professor e ao seu término restaram cerca de dez minutos para uma incipiente discussão, embora diversos aspectos do filme só foram discutidos na aula seguinte, na qual o professor pôde auxiliar os estudantes no desenvolvimento da análise. A realização do trabalho de preenchimento da ficha de análise do documento histórico em grupo, bem como o desenvolvimento de discussões em sala de aula a partir do filme têm como objetivo incidir sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) na qual os educandos se situam (VIGOTSKI, 2007). Certamente, um trabalho dessa natureza exige cognitivamente dos aprendizes. É razoável supor que se deixados sem orientação quanto a como proceder a uma análise crítica da obra cinematográfica os resultados serão limitados. Essa asserção fundamenta-se na experiência do professor, que em diversas ocasiões, ao solicitar um relatório crítico dos estudantes, recebeu apenas um intitulado “resumo”, contendo nada mais do que a sinopse do filme. Esse é um indício do tipo de trabalho com o cinema que fora realizado até então com os estudantes.

Já argumentamos que a mediação simbólica operada pela imagem cinematográfica dificilmente se realiza espontaneamente *ab nihilo*. O professor tem muitas vezes um papel de mediador entre o ato cognoscente do educando e o objeto cognoscível. Tal mediação é expressa, no presente caso, na ficha de análise do documento histórico, mediante a qual o educador incide seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível em questão que é a obra cinematográfica, abordada na condição de fonte histórica a ser analisada pelos próprios educandos (FREIRE, 1987).

O professor pôde constatar, segundo se pode ler no seu diário de campo, que o efeito provocado no filme por muitos dos estudantes foi insatisfatório do ponto de vista do compromisso com os estudos. Nesse momento emergiu uma situação-problema. As observações abaixo se referem à turma do 3º ano B:

A aula em certo sentido foi um retumbante fracasso. Exibi durante a maior parte da aula o restante do filme que começamos a assistir na aula anterior. Ao longo do filme tive que chamar a atenção dos alunos diversas vezes, uma vez que muitos estavam conversando, usando o celular ou simplesmente ignorando o filme (...). O intervalo entre uma aula e outra contribuiu para aumentar a dispersão. Alguns alunos se atrasaram demais e uma aluna entrou na aula para subir nas carteiras e ver o lado de fora pela janela, enquanto se comunicava com outras que estavam na sala. (próprio autor).

Além do já discutido empecilho do intervalo longo e cujo término é indefinido, o professor levanta uma hipótese ao tentar compreender esse estado de coisas:

Entendo a distração desses jovens cercados pelos estímulos audiovisuais desta sociedade hipermediática. Deve ser penoso para muitos deles estar diante de um filme preto e branco e mudo (sendo o único som a ser ouvido o som de um piano e um violino tocando melodias antiquadas e repetitivas). (próprio autor)

A educação histórica propõe que fontes históricas sejam submetidas à análise dos educandos. Parte-se do pressuposto de que o conhecimento é construído pelo próprio aprendiz com base nas suas referências e com a mediação do docente. Aplicando essa abordagem às fontes históricas filmicas é preciso colocar o educando em contato com filmes considerados muito “antigos”. No caso em análise, o filme em questão fora lançado no ano de 1924. E, como todo filme desse período, ele é mudo e preto e branco. Este filme é um produto da União Soviética nos seus primórdios e, como tal, contribui para enriquecer a nossa compreensão daquele contexto histórico específico, argumento que será fundamentado mais adiante quando passarmos a discutir a análise do filme. Todavia, as referências culturais de nossos educandos, seus gostos e predileções estéticas muitas vezes não coincidem com a apreciação de filmes desse gênero. Portanto, se a proposta, como já se afirmou, é envolvê-los de uma forma lúdica, angariando sua adesão para os objetivos da aprendizagem, como conciliar tal meta com o projeto da educação histórica? Afigura-se aí o nosso problema de pesquisa.

Como os estudantes esclareceram na aula seguinte, não foi apenas tédio que o filme provocou neles, mas também confusão. Alguns não souberam, apenas acompanhando o letreiro, e a mímica dos atores, situar-se no filme e compreender plenamente o enredo. Além do universo hipermediático em que esses jovens habitam terem-nos tornado insensíveis a

estímulos mais serenos, é possível que eles tenham perdido (ou que nunca tenham adquirido) a habilidade de compreender o que outrora fora senso comum entre as gerações mais antigas (MARTIN, 2005). Embora seja possível que a confusão tenha se manifestado no nível denotativo do signo audiovisual, provavelmente ela se processou em grande medida no seu nível conotativo. Stuart Hall interpretaria essa suposta incompreensão como o resultado de uma assimetria nas estruturas sociais das quais os signos emergem. Os significados atribuíveis ao signo entre os momentos de codificação e decodificação, ao longo de seu processo de produção, variam de acordo com os contextos sócio-históricos heterogêneos e também variantes, configurando-se este processo no que o autor denominou de forma de comunicação sistematicamente distorcida (HALL, 1973).

Mas além do desestímulo provocado por uma experiência sensorial estranha à sua subjetividade e por uma linguagem audiovisual alheia às suas referências, é claro que podemos elencar outras hipóteses para a receptividade adversa que os estudantes manifestaram nessa aula. Talvez o estigma que ainda recai sobre os filmes como sendo apenas entretenimento, e não uma fonte digna de estudo ajude a entender parte dessa resposta negativa desses jovens. Infelizmente ainda muitos professores prestam um desserviço à mídia-educação ao utilizarem o filme de uma forma irresponsável, contribuindo para perpetuar a crença de que filmes, quando usados em sala de aula, servem apenas para o professor “enrolar” os alunos e evitar “dar aula”. Aula aqui sendo sinônimo de uma exposição oral.

Tendo feito todas essas considerações, é válido observar que mesmo nessa aula, considerada pelo professor-pesquisador como um fracasso, houve estudantes atentos e participantes. E alguns educandos souberam produzir respostas quando instados acerca do filme. O professor partiu das questões da ficha de análise com o fito de mediar a relação com o filme. Os estudantes haviam iniciado a pesquisa desde a aula anterior e já haviam produzido algumas respostas, podendo compartilhar os seus achados com o restante da turma. Foi possível elucidar o contexto histórico do período partindo dos dados fornecidos pelos estudantes e esclarecer certas lacunas que resultaram da compreensão limitada que alguns estudantes tiveram do filme.

Ademais, na turma do 3º ano A, os estudantes ao menos assistiram ao filme em silêncio e houve muito menos dispersão. Na aula seguinte, a maioria dos estudantes que se manifestaram afirmaram ter apreciado a experiência. Um dos fatores que explica essa diferença é certamente a ausência de intervalo, mas também a subjetividade dos estudantes

dessa turma, uma vez que cada texto se comunica com um leitor de um modo particular. Percebe-se que o momento de decodificação no processo de produção de uma mensagem depende do contexto em que o receptor está situado (HALL, 1973). A desvantagem nesta turma é que alguns alunos não podem, ou não querem, permanecer até o fim da aula, por isso a discussão da aula desse dia foi realizada apenas com uma parte da turma. Ainda que não houvesse coerção contra quem saísse de sala, a maioria permanecia ao longo das nossas aulas, o que pode indicar um interesse genuíno dos educandos dessa turma pela atividade ou, no mínimo, um compromisso com a obtenção de bons resultados. Por outro lado, a timidez de muitos estudantes desta turma, e uma aparente falta de autoconfiança, talvez tenham limitado suas intervenções verbais. De modo que, nos últimos dez minutos da aula, durante os quais aconteceu a discussão, também na turma A, a fala do professor foi dominante, e a participação pontual dos estudantes só foi conseguida recorrendo a um expediente bastante diretivo de perguntas e respostas.

Se nossa proposta é aproximar a sala de aula da dinâmica do cineclube, esta não é a forma ideal de proceder. Esse nível limitado de participação tornar-se-ia uma constante inquietação do professor-pesquisador ao longo das aulas. A próxima aula seria um experimento construído estimulado por essa inquietação e, nela, o professor-pesquisador ensaia uma hipotética resolução para esse problema que já desponta, porém, cuja sistemática superação, só seria perseguida no segundo bimestre do ano letivo, quando o plano de ação seria executado.



Fotografia 1
3º ano A

3.7 “Ainda bem que eu nasci em 1999” (Aula 6: 19 de Abril)

De acordo com as anotações do professor no diário de campo, esta aula foi mais exitosa, especialmente no 3º ano B. A aula ocorreu na sala de vídeo. Foi necessário acordar com os alunos um meio para conter a indisciplina, uma vez que no início da aula, assim como em toda aula da semana anterior, houve muita dispersão na turma – dispersão desta vez manifestada na forma de conversas paralelas, gritaria e brincadeiras fora de contexto. Após ter realizado um contrato didático com os alunos no qual quem não colaborasse com a manutenção da ordem, seria convidado a retornar para a sala de aula, essa situação pôde ser temporariamente estabilizada.

Ao relatar os acontecimentos dessa aula faremos referência aos estudantes e suas falas. Todos os nomes utilizados serão fictícios. A maioria dos nomes foi escolhida pelos próprios estudantes. Muitos fazem referência a personagens da Indústria Cultural e ícones da cultura pop. Um curioso indício da cultura audiovisualizada dos educandos, das referências midiáticas que têm e dos conhecimentos prévios que possuem.

O professor dialogou com a turma a respeito das suas reações em relação ao filme, reconhecendo-as todas como legítimas. O ponto de partida para essa discussão foi o sentimento de cada educando diante da obra, os afetos que o produto audiovisual apresentado lhe estimulou. Enxergamos o educando na sua integralidade, tanto nas suas dimensões cognitivas quanto afetivas e relacionais. A partir da constatação de que muitos estudantes experimentaram o tédio, o professor sugeriu uma reflexão a respeito de como nossa sensibilidade estética é condicionada por nossas experiências sensoriais com os bens simbólicos que consumimos e que isso potencialmente limita a fruição que temos de uma obra artística diferenciada. Em outras palavras, realizou-se um esforço por contextualizar historicamente a subjetivação operada pela Indústria Cultural por cuja influência nossos gostos são moldados, conforme já argumentamos num capítulo anterior. A reflexão, já feita aqui, de que o impacto de uma sociedade audiovisualizada é capaz de nos tornar embotados para estímulos mais sutis, foi compartilhada com os estudantes, com vistas à promoção da reavaliação da atitude que os educandos adotam frente ao filme, na condição de espectadores.

Entretanto, ainda que o professor tenha buscado inspirar nos educandos uma atitude autocrítica em relação ao seu papel de espectadores, não deixou de levar em consideração a predileção deles no que se refere a outras estéticas filmicas. Foi assim que o professor perguntou se os estudantes desejariam assistir a filmes mais “modernos”, isto é, com uma

linguagem audiovisual mais próxima do que é oferecido pela Indústria Cultural contemporaneamente. Eles afirmaram que sim. O professor-pesquisador, decide então naquele momento aceder a esse pedido dos educandos, sem deixar, no entanto, de fazer a ressalva de que, por causa da circunstância de estarem aprendendo História, é necessário utilizar fontes históricas, o que significa exibir “filmes antigos”. A forma prática em que se constituirá o cumprimento desse acordo realizar-se-á no plano de ação que é objeto do próximo capítulo.

Perguntados sobre o que eles acharam do filme, a aluna Joana respondeu que “não entendeu nada” (próprio autor). Quando o professor pergunta qual foi a dificuldade em compreender, ela lhe diz que o filme “não tem falas”. Foi nesse momento em que a necessidade de contextualizar o filme, enquanto um artefato histórico de seu tempo, evidenciou-se com maior nitidez. Felizmente, o professor havia planejado uma aula no sentido de fazê-lo. Seu objetivo era familiarizar os estudantes com as principais vicissitudes da História do cinema nos seus primórdios – a sua invenção, o impacto que teve, as suas principais “evoluções” técnicas e narrativas. O professor, com a ajuda de outros estudantes, explicou que o filme possuía falas por meio de legendas, o que gerou queixas por parte de alguns alunos que afirmaram antipatizarem com legendas em filmes. Por isso o professor fez o esclarecimento de que até 1930 não havia a opção de assistir a filmes sem legendas, de vez que todo o cinema era mudo. “Ainda bem que eu nasci em 1999” reage uma aluna a essa descoberta. A importância de tematizar a história do cinema é ainda reforçada pela curiosidade que essas informações despertaram em alguns dos estudantes. Um estudante pergunta, nesse momento, quando surgiu o cinema.

Após isso, o professor retomou a temática da invenção do cinema e contextualizaria historicamente esse produto fetichizado, apresentando dois filmes: “A Chegada do Trem Na Estação” dos Irmãos Lumière, considerado o filme inaugural do cinema e “A Viagem à Lua” realizado por George Méliès, e que é considerado um dos primeiros filmes de ficção da História. A importância, o impacto, as especificidades, inovações e limitações técnicas desses documentos foram aspectos enfatizados na exposição do professor. Os estudantes foram convidados a observar determinados aspectos formais presentes nos filmes que os distinguem de filmes mais recentes e que os tornam testemunhos eloquentes do seu tempo.

“A Chegada do Trem à Estação” consiste numa única tomada de uma chegada do trem à estação (perdão pela tautologia). O filme evidencia uma preocupação em fotografar a realidade em movimento, documentar o mundo e a vida nos seus aspectos episódicos,

naqueles primeiros momentos de muita euforia em torno da novidade que era o cinematógrafo. A ideia de produzir uma obra de arte a partir do cinematógrafo ou um produto de ficção era preterida em função de um papel documental atribuído àquela máquina, vocacionada para o registro científico do mundo exterior. O fascínio que esse artefato produziu entre os coetâneos foi enfatizado na fala do professor. Algo que possui um sentido especial em virtude do menor entusiasmo com o qual os estudantes, enquanto público, receberam-no, assim como ao filme anterior.

“A Viagem à Lua” praticamente inaugura o cinema de ficção, bem como uma série de “novos truques”, então, como os cortes ilusionistas e as transições entre os planos. O principal mérito do seu realizador foi, segundo Turner (1997), libertar o filme do “tempo real” do mundo vivido. Numa reunião de magos que planejam uma viagem à lua, telescópios são distribuídos a cada um dos participantes. Eles erguem com uma das mãos o telescópio e, por efeito de mágica, cada telescópio se transforma num banco para sentarem-se. Esse “efeito especial”, conseguido através da trucagem de um corte na edição, foi, para a época, algo muito inovador. Porém muito da linguagem do teatro ainda é preservada e a forma em que é realizado o filme denuncia a transição pela qual o cinema ainda estava passando para se tornar uma forma artística autônoma e constituir-se na chamada “sétima arte”. Ao apresentar esses aspectos aos educandos, a proposta era aguçar o olhar para o formato no qual a narrativa se desdobra, possibilitando a apreciação de novos filmes.

Uma vez apresentados ambos os filmes, o professor passaria a expor as contribuições técnicas e estéticas dos diversos povos do Hemisfério Norte para a constituição da sétima arte nos seus primórdios. A contribuição francesa já fora elucidada. A participação dos alemães e dos italianos na História do Cinema seria objeto de estudo num bimestre posterior. Naquele momento o professor passa então a expor acerca da importância dos russos nesse processo, o que daria o ensejo de esclarecer o motivo de ter selecionado “As Aventuras...” como um bom filme para tratar da Revolução Russa.

Antes de promover uma análise do filme com os estudantes, o professor apresentou o conceito de “efeito Kuleshov” a eles. Exibiu um vídeo no qual uma mulher é filmada em planos distintos andando por uma calçada, quando ela se detém e olha para o outro lado da rua, na direção da câmera. O próximo plano que é mostrado é uma outra mulher tomando um sorvete, do outro lado da rua. Depois retornamos ao rosto da atriz e ela continua com o olhar fixo na direção da outra calçada. Os planos que se alternam são enquadramentos distintos dos

mesmos objetos: uma mulher olhando, outra mulher tomando sorvete. Perguntados sobre o sentimento que eles interpretavam no rosto da primeira atriz, os alunos deram respostas como “fome” e “inveja”. Numa outra sequência de plano a mesma mulher olha para a outra calçada, desta vez para encontrar, um cão filhote num *petshop*. Perguntados a respeito do sentimento da moça, os educandos responderam “pena”. O detalhe interessante é que os planos da primeira atriz são os mesmos que os anteriores. Ou seja, a expressão facial e os gestos são idênticos. O hipotético sentimento da atriz não é o que muda, mas sim o contexto proporcionado pelas imagens apresentadas em contraplano. À ilusão psicológica de que os sentimentos mudam ao alterarem os planos é dado o nome de “efeito Kuleshov”.

O professor explicou a origem do termo, que possui esse nome pelo motivo de ter sido o resultado do experimento do cineasta russo Lev Kuleshov, o mesmo diretor de “As Aventuras de Mr. West...”. Foi explicado que os russos soviéticos inovaram no cinema ao descobrirem a importância singular que tem a montagem para dar sentido à narrativa fílmica. Um achado perfeitamente ilustrado pelo chamado “efeito Kuleshov”. O professor ao apresentar essas ideias tinha a intenção tanto de contextualizar o filme na História, quanto de direcionar o olhar dos educandos para certas técnicas que dão forma e acabamento à obra cinematográfica e também proporcionar aos educandos um certo estímulo para que eles mesmos realizem seus próprios filmes, empregando talvez alguns desses saberes.

Após exemplificar desse modo a contribuição russa para o cinema, a sequência lógica ideal seria expor um pouco acerca da obra de Sergei Eisenstein, o teórico da montagem ideológica e o maior cineasta russo, mas devido ao curto tempo de aula, o professor-pesquisador optou por exibir e comentar algumas sequências do filme “As Aventuras...”. O professor demonstrou como a montagem é utilizada no cinema, exibindo a sequência do filme em que Mr. West reage ao perceber que a sua maleta foi roubada. Distraído, Mr. West abaixa-se para consertar a liga da sua meia, colocando sua maleta sobre a roda do automóvel, quando entra em cena um pequeno meliante que lhe surrupia os pertences. A sequência a partir daí é composta por planos do seu rosto estupefato diante do furto e o espaço vazio sobre a roda do carro em que Mr. West deixara sua maleta. Em seguida, o rosto irritado de Jeddy, o caubói, é enquadrado e ele exclama algo que segundo o letrado seria: “Não se preocupe, senhor. Vou defendê-lo desses bárbaros”. Após retornar ao rosto de Jeddy, o plano seguinte é o da sua mão contando as balas no seu revólver.

Esse é um uso muito banal da montagem. Mas difere muito dos artifícios empregados nos filmes anteriores e ilustra com suficiente exatidão o argumento apresentado pelo professor. Mas o professor a seguir concentrou-se em trabalhar outros aspectos utilizados na linguagem cinematográfica para além dos efeitos de montagem e, em razão dos quais esse filme torna-se especialmente relevante. O professor chama atenção para a pantomima dos atores. E aponta como cinema mudo é caracterizado por um exagero na expressividade. Ademais, quando os educandos observam o exagero do ator na expressão de surpresa de Mr. West, identificando-a como “caricata” (palavra do aluno Mr. Robot), o professor lhes faz a seguinte questão: “qual o efeito que isso gera, olhando pra essa cara assim?” Ao que foi respondido pelo aluno Becker com a palavra “humor”. Partindo do reconhecimento das intenções cômicas dos realizadores podemos também identificar o viés ideológico do filme. “Mas, professor, também tem uma mensagem, assim, subliminar, que ele é um americano e o filme foi feito por russos, ou seja, ele faz uma leve discriminação do americano”. Além do viés ideológico nacionalista e xenofóbico do filme, observado pelo aluno Becker, o professor se empenha em demonstrar como esse viés ideológico é também político.

“As Aventuras Extraordinárias de Mr. West no País dos Bolcheviques” é uma obra de propaganda socialista. O cinema como meio de propaganda ideológica foi institucionalizado na Rússia com a Revolução de 1917 com o objetivo de conquistar o apoio do povo para os ideais revolucionários e legitimar o recém-instalado regime soviético. Militantes comunistas viajavam até as regiões mais remotas do país projetando obras revolucionárias e educativas em vagões de trem. O que se evidencia na própria imagética e narrativa de “As Aventuras...” é que as autoridades soviéticas, no controle da indústria cinematográfica na Rússia à época, empregaram os talentos dos cineastas da Oficina de Cinema de Lev Kuleshov (alguns deles, eles próprios revolucionários) para realizar uma comédia dessa mesma natureza. O seu cunho propagandístico, longe de dirimir a qualidade artística da obra, assinala o filme enquanto um produto do seu tempo. Realizado no ano de 1924, em plena vigência da Nova Política Econômica (NEP), o filme reflete a tentativa do regime em consolidar-se e adquirir legitimidade internacional (KENEZ, 2001).

Após a Revolução Vermelha de 1917 que instalou o Partido Bolchevique no poder, iniciou-se uma guerra civil entre o novo regime e seus opositores. Esse conflito, somado ao prejuízo causado pela participação russa na Primeira Guerra Mundial, levou o país à ruína, disseminando a morte, a fome e a destruição. Com o objetivo de reerguer a nação da

desolação, o líder dos bolcheviques Vladimir Lenin abriu espaço para a iniciativa privada e o mercado para os estrangeiros. Dessa forma, a Rússia substituiu uma economia totalmente centralizada e nacionalizada dos anos do “comunismo de guerra” por uma política liberalizante com vistas a atrair investimentos e promover o desenvolvimento econômico. Essa foi a chamada NEP (KENEZ, 2001).

O protagonista, o atrapalhado Mr. West, é um cidadão estadunidense de bem, porém tolo e ingênuo, que é vítima de um elaborado golpe por parte de uma quadrilha de vigarista russos. Esses malfeitores são representados como aristocratas decadentes, marginais remanescentes do antigo regime, estelionatários sem escrúpulos que farão qualquer coisa por dólares americanos. Seu líder é Zhban, caracterizado como “um grão-fino que virou trapaceiro”. Outros membros do bando são a Condessa von Saks e o Dândi. Um homem manco com um tapa-olho e um rato de estimação completa o grupo para tornar a gangue ainda mais pitoresca. Eles são apresentados habitando quartos miseráveis enquanto desfrutam do ócio. A crítica à nobreza, inimiga do regime, aqui salta aos olhos. A classe ociosa, removida pela Revolução Socialista do seu privilégio e poder, permanece tão parasitária quanto outrora. Em que consiste o golpe desses fidalgos degenerados? Zhban, ao devolver a maleta roubada de Mr. West, conquista a sua confiança. Mas não sem antes examinar o conteúdo da maleta e encontrar revistas com propaganda antibolchevique exibindo fotografias de caricaturas dos bolcheviques – seres cabeludos e maltrapilhos, que carregam foices e uma expressão odienta. Assim, Zhban oferece abrigo a Mr. West prometendo protegê-lo daqueles selvagens. Ao ser conduzido pela cidade na direção do prometido “refúgio”, entre as muitas mentiras que ouve de Zhban, Mr. West é informado de que, além de tomarem o seu palácio, os bolcheviques destruíram o teatro e a universidade de Moscou.

Zhban apronta uma armadilha para Mr. West, convencendo alguns de seus comparsas a se fantasiarem de bolcheviques malvados para capturá-lo. É nesse momento que a caricatura do bolchevique é reintroduzida: homens de bigode e ushanka, com rústicos casacos mal-ajambrados atirados sobre seus corpos em poses ameaçadoras, armados de foices e martelos e com expressões hostis (fotograma 3). Aqui, além de se afigurar como um filme de propaganda, “As Aventuras...” revela-se um filme de contrapropaganda, pois é verdade que representações desse tipo circulavam pelo mundo ocidental capitalista temeroso em relação à experiência socialista na Rússia. Um cartaz de época foi exibido para os estudantes do 3º A, a fim de ilustrar essa constatação.

A iconografia da foice e do martelo é especialmente eloquente. Sabe-se que na história da União Soviética a foice e o martelo, adotados pelo regime bolchevique como símbolo, representam a estratégia revolucionária que conduziu à Revolução de Outubro, isto é, a união dos trabalhadores do campo e da cidade. Sendo a foice representativa da força de trabalho do campo (trabalhadores rurais) e o martelo representativo da força de trabalho das cidades (operários). Os enunciados jamais se separam da tal enunciação, e para entender o discurso que subjaz a eles é necessário levar em consideração suas condições históricas de produção (ORLANDI, 2006). É assim que esses signos, antes de tudo instrumentos de trabalho para o povo russo e símbolos da transformação socialista, transfiguram-se no filme em armas letais. Ironicamente, na sua ostensiva letalidade, transparece o seu caráter obsoleto e meramente simbólico no uso de armas de fogo pelos vilões do filme. No intuito de explicar as nuances ambíguas dessa imagética, o professor em sala de aula utilizou imagens do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, no Brasil, e apontou que as foices carregadas pelos manifestantes são para os militantes instrumentos de trabalho e símbolos da sua luta. Mas podem ser utilizados pela grande mídia, em razão dos seus interesses de classe, na construção de uma imagem negativa sua, assinalando as suas foices como armas perigosas. O conteúdo do discurso depende do sujeito que realiza a sua enunciação.



Fotograma 3

Mr. West é capturado, depois de muitas estripulias e pastelões, e é submetido a um tribunal de exceção pelo qual ele é condenado à morte. Os realizadores parecem estar cientes

dos rumores espalhados no mundo ocidental acerca das “atrocidades bolcheviques” à época. Ao caricaturarem esses procedimentos e representarem seus autores no papel de impostores, os realizadores parecem desprezar tais julgamentos como fantasias ridículas inventadas por detratores e contrarrevolucionários. Marc Ferró (2010), historiador do cinema, ao analisar um outro filme soviético do mesmo realizador, mas de dois anos depois, “Dura Lex”, denuncia o desconforto da sociedade russa com o tema da Justiça. Ele aponta que os julgamentos sumários, praticados no período revolucionário foram uma realidade que se manifestam no filme por meio de uma espécie de “retorno do reprimido” freudiano. O filme, sem necessariamente ter a intenção, toca nessa “ferida” aberta da história russa, o que explica a recepção fria que essa obra-prima teve por parte da crítica do *establishment* soviético de então. Mas esse falso processo no qual Mr. West é réu é apenas um embuste utilizado pelos vigaristas para extorqui-lo. Para salvar-se da morte, o seu dinheiro é exigido, o que este entrega com a maior generosidade diante da ameaça.

Enquanto essa narrativa se desdobra, Jeddy, o guarda-costas, que no início do filme se perde do seu patrão, está ocupado lutando contra perigosos bolcheviques imaginários, qual um Dom Quixote atacando moinhos de vento. Ele é obrigado a fugir da polícia, que o persegue por hostilizar transeuntes moscovitas inocentes, mas ao reencontrar em território russo uma velha amiga da América, Elly, esta abre seus olhos para o bom caráter do povo russo e o redime aos olhos do delegado de polícia local, conseguindo libertá-lo da prisão. “Seu patrão o convenceu que todos os russos são selvagens”. Mesmo nessa inocente frase transparece o marxismo, doutrina filosófica adotada na União Soviética enquanto corrente de pensamento dominante. A ideologia do povo é a ideologia da classe dominante. Em outras palavras, o patrão (burguês) é responsável por falsear a realidade para o seu empregado (proletário), o que contribui para afastá-lo de uma consciência de classe que o fizesse reconhecer os bolcheviques como seus verdadeiros camaradas. Após essa emblemática afirmação, a caricatura do bolchevique novamente vem à tona numa sequência de planos em que dois bárbaros russos assam uma indefesa moça sobre uma fogueira enquanto amolam suas facas de açougue.

Jeddy e o delegado de polícia conseguem localizar Mr. West e os vigaristas antes que eles pudessem arrancar do ianque o último centavo e a autoridade leva os bandidos todos para a cadeia. Ao chegar a tempo de impedi-los de continuarem praticando a exploração do homem sobre o homem, Jeddy, já sem seu figurino de caubói, cumprimenta alegre seu patrão e lhe

diz: “Agora veja o que é um bolchevique de verdade”. O plano seguinte é um enquadramento irisado do rosto sorridente do delegado apontando a sua pistola para fora de campo. Após o seu resgate, Mr. West passeia pela cidade de Moscou, desta vez acompanhado de um guia turístico mais digno, o policial, e descobre as grandes conquistas civilizatórias da Rússia ainda intactas: a universidade de Moscou e o Teatro Bolshoi. Além disso, ele é apresentado a um desfile militar e a uma passeata. Jeddy fixa residência em Moscou com Elly e uma ninhada de gatinhos. O menor infrator que furtou a maleta vai para um orfanato e aprende sobre caubóis na literatura (ou seja, passa a receber algum tipo de instrução). E Mr. West, findada a sua jornada, escreve um bilhete solicitando uma transmissão de rádio para a sua esposa, pedindo para queimar os periódicos nova-iorquinos com a propaganda antissoviética e, com o entusiasmo de um recém-convertido, pede para pendurar o retrato de Lenin no seu escritório. “Vida longa aos bolcheviques!” O filme não termina sem antes exibir imagens documentais de usinas que atestam para a pujança econômica da nova Rússia e “a poderosa estação de Rádio de Moscou”. Finalmente acaba a película com um grande plano irisado da risonha face de Mr. West, logo após o plano de uma imensa torre de transmissão.

De fato, sob a NEP setores considerados estratégicos pelo governo ainda se mantiverem nacionalizados. É o caso dos setores de Energia, das Comunicações e da Siderurgia. Mas foi também graças ao capital estrangeiro e o investimento privado que a Rússia teve êxito em se recuperar dos estragos causados pelos anos de guerra (ARAGÃO, XXXX). O argumento do filme é claro. Os americanos, e outros estrangeiros da civilização ocidental, não tem o que temer. Na Rússia, existe ordem e o progresso está em andamento. Mr. West é feito de tolo pelos inimigos da revolução, contrarrevolucionários que outrora formaram o Exército Branco para combater o novo e virtuoso regime, que mentem, talvez por se ressentirem da perda de seus antigos privilégios econômicos, políticos e sociais, vilipendiando pessoas de bem, como os bolcheviques. O policial representa aqui os bolcheviques. É curioso que a autoridade selecionada para representar o regime seja justamente um agente do aparelho repressivo do Estado. Isso nos faz pensar no papel que a Tcheka, polícia secreta soviética, possuiu para consolidar a revolução. Seja como for, independente da natureza e das qualidades dessa ordem, a ordem é reinante.

Em resumo: os vilões são a nobreza, as vítimas os ocidentais mal informados e o herói o bolchevique e, por extensão, o regime soviético. Essa síntese corresponde à arguta observação do estudante Becker do 3º B: “eles criam todo um problema [só] pro bolchevique

resolver”. O filme tenta não apenas elevar a autoconfiança do povo russo e legitimar o regime ao qual estavam submetidos, um empreendimento necessário, uma vez que a União Soviética há pouco se formara (necessidades políticas), como também busca seduzir os estrangeiros ocidentais (Mr. West significa em inglês Sr. Oeste e não representa tanto os Estados Unidos da América quanto as nações desenvolvidas do mundo ocidental). Seduzi-los para o verdadeiro paraíso que era a Rússia, especialmente do ponto de vista da segurança – tanto das pessoas, quanto dos negócios (necessidades econômicas). A vida e o dinheiro dos Ocidentais estando seguros, não haveria motivo para não investir nesse país “emergente” (como se diria contemporaneamente). O principal recurso utilizado nesse filme de comédia para comunicar sua ideologia é a caricatura e o ridículo. Quem crê que os bolcheviques são monstros, como Mr. West o faz de início, é ridículo porque é tolo. Logo, o que se espera do espectador é que esse personagem provoque um efeito de desidentificação e que, portanto, não seja tão tolo quanto ele.

Em sala de aula, o professor empenhou-se em realizar a transposição didática dessa análise junto com os estudantes. O pressuposto é o de que nos encontramos na ZDP no que se refere às competências relacionadas à análise da obra fílmica enquanto uma fonte histórica por parte dos educandos. É por isso que a todo o momento o professor buscou estimular que os estudantes construíssem uma interpretação do filme a partir dos dados disponíveis. Esse expediente ainda é muito diretivo e não condiz exatamente com a proposta freiriana de educar para a autonomia, respeitando o protagonismo dos sujeitos. Contudo, o que se realizava naquele momento seria uma espécie de ensaio para o que estava por vir. A esperança era de que numa próxima experiência de análise fílmica o professor pudesse averiguar que tais competências já se situavam na Zona de Desenvolvimento Real (ZDR)¹⁵ dos estudantes (VYGOTSKI, 2007).

O professor já havia constatado que se quisesse partilhar seus saberes relativos à História e Cinema com os estudantes teria de buscar suporte nos conhecimentos prévios destes, nas suas próprias referências culturais, saindo da sua zona de conforto para penetrar num universo simbólico mais próximo daquele habitado pelos educandos. Pelo menos devia buscar referências contemporâneas e não apenas do início do século XX. Foi com base nessas considerações que o professor-pesquisador partiu para o próximo experimento. A fim de explicitar o caráter propagandístico de um filme socialista, utilizou uma propaganda

15 A ZDR Caracteriza-se pelas competências que o aprendiz sabe desempenhar sozinho, sem ajuda de ninguém.

comercial capitalista. O intuito era demonstrar que ambas as linguagens estão de algum modo próximas. O documento colocado sob análise foi um comercial disponível no *youtube* do automóvel *Fiat Mobi*¹⁶. O professor argumentou como o uso da montagem nessa peça publicitária associa, pelo encadeamento de planos, a ideia de esportes, aventuras e liberdade com o ato de dirigir um carro. Apontou a ironia que existe nessa justaposição, pois a ideia de um “carro esportivo” é um flagrante paradoxo.

Vemos nesse comercial o botão de volume do painel do carro “transformar-se”, ao ser substituída por um *match-cut*, por uma roda de um skate, que, por sua vez, antecede o plano de uma moça correndo sobre um patinete, o guidom do patinete “transforma-se”, por sua vez, num guidom de uma *mountain bike*, também através de um *match-cut* e o movimento veloz desta cede lugar ao movimento do carro. O carro acelerando bate numa poça d'água que respinga sobre a lente da câmera e então vemos um nadador atravessando uma piscina. E o comercial prossegue nesse sentido. Sempre utilizando imagens fortes de atividades físicas vigorosas e divertimentos juvenis da vida urbana moderna em justaposição com imagens do carro e suas distintas funcionalidades. O professor explicou como, graças a uma técnica de pareamento de estímulos, o comercial visa obter uma resposta pavloviana do público consumidor, produzindo reflexos condicionados. É desse modo que um público consumidor de bens simbólicos televisivos, torna-se num consumidor de bens materiais. Ao tratar desse tema o professor inclusive fez a observação de como esse tipo de manipulação não apenas desfavorece uma apreciação mais crítica do audiovisual, mas também contribui para elevar o nível de déficit de atenção o qual testemunhava quando uma parte da turma do 3º ano A começava a conversar paralelamente à aula e se dispersar. Desse modo foi frisada a importância daquele momento formativo. Os alunos foram convidados a refletirem acerca dos condicionantes estruturais do seu comportamento dispersivo e a romper com a manipulação a que os diversos potentados da nossa sociedade aspiram a nos submeter.

O resultado das discussões em torno do filme pode ser avaliado com o preenchimento da ficha de análise do documento histórico, realizado pelos educandos. Não houve um desvio significativo entre os conteúdos factuais que o professor compartilhou com a turma e o que os educandos registraram na primeira parte da ficha dedicada à “identificação” da fonte histórica. Os dados acerca da autoria, localização e data são bastante objetivos e podem ser coletados por uma simples busca na internet. O único desafio seria transformar esses dados “frios” num

16 <https://www.youtube.com/watch?v=YvjLg8arDUc>

contexto histórico vivo específico. Feitas as devidas inferências, esse contexto poderia ser deduzido tomando como base o livro didático (cujo capítulo relativo à Revolução Russa havia sido digitalizado e disponibilizado em rede para os educandos), mas poderia também ser apreendido na exposição oral do professor. Ademais, as respostas dos estudantes a todas essas questões, muito parecidas entre si, podem ter tido como fonte os trabalhos dos próprios colegas que, numa rede colaborativa, facilitaram a realização da atividade uns para os outros, porém algumas variações no léxico evidenciam que houve ao menos tentativas de paráfrases, isto é, houve um esforço cognitivo mínimo conducente à compreensão do conteúdo. Há, porém, o risco de que a realização da atividade se suceda sob o monopólio de um único indivíduo, ou um oligopólio de alguns poucos membros sapientes do grupo. Essas circunstâncias tornam as atividades pouco representativas acerca do conhecimento que a turma como um todo construiu a respeito do assunto. Não obstante, os seus escritos nos fornecem algum indicativo de como os conteúdos factuais e conceituais foram construídos.

Em relação à primeira parte da ficha podemos observar que, ao dissertarem sobre o contexto histórico, os estudantes não se referiram especificamente à NEP, porém mencionaram de forma genérica “a recuperação da Rússia após a guerra civil”. Política econômica talvez lhes seja demasiado abstrata para que ousem discorrer acerca da mesma. É ainda possível que não tenham julgado relevante incluir esses detalhes. No entanto, para compreender o viés ideológico da obra fílmica em análise, tais aspectos são assaz relevantes. O fato de que as informações referentes a esse evento histórico central da história da Revolução Russa constam do livro didático dos estudantes e nenhum o mencionou, reforça a necessidade de mediação do educador. Ainda na ZDP, os estudantes não têm um filtro adequado para incluir esse tópico como relevante. Alguns estudantes mencionaram o processo revolucionário sem citar a guerra civil. Outros foram um pouco imprecisos quanto à cronologia dos acontecimentos. Alguns estudantes do 3º A se recordaram com mais facilidade do cinema sobre trilhos, mas olvidaram certos detalhes do contexto político mais geral. Mas as respostas foram válidas pois apontam para a esforço em levantar hipóteses de conhecimento, ou pelo menos uma certa atenção ao que foi trabalhado em sala de aula.

Na segunda parte da ficha de análise, as interpretações dos educandos foram muito mais díspares e heterogêneas. A disparidade manifestou-se no que concerne, em alguns aspectos, à representação do conteúdo idealizada pelo educador. E a heterogeneidade revelou-se entre os trabalhos dos próprios educandos, mesmo porque atenderam a questões até certo

ponto subjetivas. O primeiro item, relacionado à ideologia dos autores, requer uma resposta mais objetiva e, em geral, o que os estudantes registraram coincidiu com o que o professor teve o objetivo de compartilhar. A ideologia do filme é socialista e pró-bolchevique. No que diz respeito à forma, as observações dos estudantes limitaram-se às vezes a apontar que o filme era mudo e preto-e-branco. Um grupo comentou o papel da pantomima neste filme mudo e ninguém fez nenhuma observação sobre os efeitos de montagem, exceto o grupo de James, Kent, Ediwar e Garfield, que definiu o efeito Kuleshov sem que houvesse um contexto muito claro para essa observação. Outro grupo parece relacionar o riso que o filme provocou e a pantomima dos atores “me fez sentir com tédio, mas também me fez rir / as cenas de lutas, algumas expressões faciais (...)”. Os estudantes escreveram nessa parte o que sentiram a respeito do filme – alguns como os membros desse grupo experimentaram tédio e outros “graça” ou divertimento. Alguns fizeram interpretações acerca do papel que atribuem aos personagens. Eles identificaram Mr. West como a vítima do filme, os nobres foram vistos como os malfeitores, mas alguns grupos também escreveram que os vilões eram os bolcheviques! Talvez os estudantes tenham se confundido com as representações malignas dos bolcheviques no filme. Ou talvez eles não souberam expressar que apesar de os bolcheviques serem vistos por alguns personagens como vilões em alguns momentos, eles são os verdadeiros heróis do filme.

“Eu achei engraçado porque os personagens faziam coisas engraçadas, os personagens do filme são representados de forma simples e engraçada”. A caligrafia pertence ao estudante James, o que nos permite supor que esta frase é de sua autoria. Se o nosso pensamento é mesmo urdido pela teia intrincada da linguagem, como quer Vigotski, teremos de nos perguntar se observações como esta, por constituírem-se de uma forma tautológica assim, seriam indícios de uma limitação cognitiva que resulta numa compreensão pobre da realidade ou se, na verdade, não se trata senão de uma mera dificuldade para a expressão verbal-escrita de uma visão de mundo secretamente sofisticada. Só podemos avaliar o desempenho do estudante tomando como base os dados que ele nos fornece: seus escritos em testes, exercícios, trabalhos, sua participação em aula, seminários, debates etc. Felizmente, avaliando James pela qualidade de suas intervenções em sala de aula podemos assinalar que suas potencialidades ultrapassam em muito as limitações contidas nessa frase. O que, porém, não significa que a sua apreensão desse conteúdo específico não tenha sido limitada.

Essa breve digressão teve apenas como objetivo problematizar as limitações do nosso próprio trabalho. Não nos limitaremos a taxar os outros de limitados. O déficit cognitivo é também nosso por fracassarmos em apreender com alguma precisão o estado de aquisição do saber dos nossos “alunos”. Não temos provas, nem temos convicções, mas também não estamos dispostos a atrelar nossas conjecturas a um veredito peremptório. No entanto, ao analisarmos todos os trabalhos no seu conjunto encontramos indícios suficientes para, pelo menos, formular a hipótese de que a formação estética dos estudantes ainda teria muito o que avançar. E também a suposição de que incrementar o nível de leitura contribuiria significativamente nesse sentido. O tempo utilizado para abordar questões estéticas foi insuficiente até mesmo porque os conteúdos relacionados propriamente ao componente curricular de História necessariamente possuem primazia nas nossas aulas. As considerações que introduzimos acerca de estética são incipientes. Servem apenas para convidar para maiores aprofundamentos, porém tais aprofundamentos são inviáveis dentro dos limites do tempo que possuímos. Uma solução para esse problema ainda não se encontra à vista, mas talvez passe pela renovação de um paradigma curricular que relega às artes ao segundo plano. Apesar de o 3º ano do Ensino Médio Regular terem aulas de Educação Artística (01 por semana), desde o ano de 2016, a professora dos educandos não possui formação nessa área. Talvez apenas com a implementação da educação integral poderemos reverter essa tendência, ampliando para o contra-turno o tempo disponível para uma efetiva e significativa aprendizagem. É válido salientar que aqui não estamos nos referindo à educação integral nos moldes propostos pela Reforma no Ensino Médio capitaneada pelo Governo Federal.

No tópico do conteúdo, as interpretações também são múltiplas. Dois grupos identificaram Jeddy, o caubói, como o herói do filme, uma visão, que embora destoe da apresentada pelo professor é bastante justificada. Jeddy ocupa maior tempo de tela do que o delegado de polícia ou qualquer bolchevique. Ele se envolve em brigas e sai como vencedor. Embora ele não tenha sido um guarda-costas tão eficaz (talvez fosse mais preciso qualificá-lo como um anti-herói, nesse aspecto), é ele quem ajuda o delegado a encontrar Mr. West. Na maior parte do tempo em que os bolcheviques aparecem no filme, mesmo na forma de uma caricatura irônica, uma inteligente paródia, eles são apresentados como vilões. Não surpreende que a estudante não os tenha reconhecido como os heróis. O cinema é uma prática social e é o público quem constrói o sentido do filme (TURNER, 1997). Mas a interpretação torna-se problemática quando o grupo de Beyoncé argumenta que “os nobres estavam sendo

representados como vigaristas e trapaceiros, mas eles eram as vítimas na verdade e os bolcheviques eram os vilões da história.”. Mais uma vez afigura-se aqui uma assimetria entre os momentos de codificação e decodificação dentro de um processo de comunicação sistematicamente distorcida, constituindo-se essa interpretação numa leitura de oposição ao docente (HALL, 1973). Se esse é o ponto de vista do grupo, ele é uma opinião válida, mas que, do ponto de vista pedagógico, precisaria ser fundamentada no contexto da História. É claro que a velha nobreza estava numa posição de desvantagem sob o novo regime, mas qualificá-la como simples vítimas não seria simplificar demais a questão, nos mesmos termos maniqueístas dos quais o filme lança mão? Ao denunciar a manipulação empreendida pelo filme, realizado em favor dos ideais bolcheviques, o professor não teve a intenção de demonizá-los ou dar razão ao “outro lado”. Mas aparentemente foi isso o que foi concebido por este grupo.

Essa discussão nos conduz à parte final da ficha, acerca das conclusões. No que se refere ao objetivo do documento, o grupo de Becker, Lana, Elena e Laís (3º B) aponta o seguinte: “seu objetivo era mostrar para o mundo que os bolcheviques não eram ruins, como pensavam, portanto, eram soldados 'do bem’”. A intenção seria ainda, segundo o grupo, “acabar com o mito de os bolcheviques serem ruins”. Emília e Mr. Robot (3º B) escrevem que “eles tentam desmistificar a visão dos bolcheviques” e “quebrar o estereótipo criado em volta dos bolcheviques”. O grupo de Alerquina e Gabriela (3º B) escreve analogamente: “quebrar a visão de algumas pessoas sobre os bolcheviques”. Mas afirmar que havia um “mito de os bolcheviques serem ruins” equivaleria a dizer que eles eram bons? No 3º ano A, o grupo de Senju, Logan e Taylor escreveu que os bolcheviques eram realmente “soldados e trabalhadores” e que o filme visa mostrar quem “realmente são os bolcheviques”. Becker, Lana e Laís e Elena afirmam que “o filme ajuda a compreender todo o mito que fizeram dos bolcheviques ao mostrar, no final, quem eles realmente eram”.

Do ponto de vista foucaultiano, a verdade é sempre um objeto de disputa. É uma construção histórica discursivamente produzida dentro de um determinado regime de verdades (VEIGA-NETO, 2011). A fim de obter uma compreensão crítica acerca do discurso que subjaz a um determinado enunciado, é necessário identificar as suas condições de produção. A enunciação do documento filmico analisado pelos estudantes refere-se a um contexto revolucionário hegemônico pelo Partido Bolchevique, que visando promover a construção da União Soviética, empenhava-se em apresentar uma imagem laudatória do país

sob o comando do regime marxista-leninista, bem como dos seus dirigentes. Essa é a verdade dos realizadores do filme. A de um país seguro que, a despeito de seus muitos inimigos internos e externos, avançava com sucesso implacável. Mas essa verdade pode e deve ser problematizada à luz de outros enunciados, alheios a essas históricas condições de produção.

Não existe uma relação termo a termo entre linguagem, pensamento e realidade. A linguagem audiovisual do filme expressando a ideologia soviética não necessariamente “reflete” a realidade. Quando o estudante Senju e seu grupo escrevem que o objetivo do filme é “mostrar quem realmente são os bolcheviques”, talvez ele esteja sendo acometido pelo que Michel Pêcheux denominou de esquecimento nº 2 e que consiste em confundir o dito com a realidade, na qual o dito busca um referente. Não devemos nos iludir com a evidência de sentido que há nas imagens do filme (FONSECA-SILVA, 2007). O enunciado produzido pelo grupo de Senju incorre num paradoxo ao acrescentarem que além de mostrar quem realmente são os bolcheviques, o filme visa “fazer uma propaganda política”. Ora, propaganda política e realidade são quase expressões contraditórias entre si. Quem assiste ao guia eleitoral sabe que político não se elege falando a verdade, ele se elege falando o que seu eleitor deseja ouvir. De acordo com estudos da teoria da comunicação que investigam a mídia de massa a partir uma abordagem empírico-experimental e segundo o paradigma da “persuasão”, existem fatores relativos ao público das mídias, como a exposição seletiva, mediante os quais o nosso viés de confirmação é acionado, ou seja, o público tende a crer no que confirma sua própria visão de mundo (WOLF, 1999). Essa circunstância facilita a indução ao erro operada profissionalmente por políticos e seus marketeiros.

O gênero discursivo “propaganda” é especialmente seletivo em relação aos “fatos” a serem apresentados ao receptor. “Na *verdade* eles não eram tão ruins” (o grifo é nosso) escreve o grupo de Lana, Thalita, Maria Clara e Santana. Do ponto de vista da educação histórica não é uma questão de “verdade”. O que talvez não esteja claro para os estudantes é que o filme faz uma representação da realidade e não é a realidade nele mesmo. Aliás, ainda que se suponha que exista uma “realidade” definitiva, fundamental, objetiva e pura, ela não seria diretamente apreensível, mas apenas apreendida indiretamente na forma de representações. Partindo dessa observação, um dos nossos problemas de pesquisa consiste em cindir realidade e representação, com vistas a favorecer a construção de um pensamento histórico.

Os grupos de Beyoncé e o de Anitta (3º B), que provavelmente “inspiraram-se” um no outro, propõe a tese de que o filme é equilibrado. “Mostra os pontos positivos e negativos pra que a gente pudesse avaliar os dois lados”. Talvez a análise que nos permite chegar a uma apreciação de ambos os lados tenha se confundido com as intenções dos próprios realizadores do filme, que são de cunho propagandístico.

Entretanto, é curioso observar, com Ferró (2010), que ainda quando o cinegrafista opera uma rígida seleção acerca do que aparece diante da sua câmera, ainda quando o editor e o montador se esforcem por excluir a realidade indesejável do produto audiovisual final, ainda que exista censura, o filme, por sua própria vocação realista em documentar o mundo visível, deixará como que “vazar” esses aspectos indesejáveis da realidade. Um exemplo disso está em como a nobreza é representada no filme. Ainda que eles sejam criminosos, não deixa se inspirar compaixão a pauperização a que foram reduzidos. É, desse modo que, mesmo que o professor não tenha destacado isso em sua exposição, o grupo de Victor, Cecylia e Gabrielly aponta que o filme “mostra (...) o que aconteceu com os mais ricos depois que os bolcheviques entraram na política”. Ainda sobre o poder da “ditadura do proletariado”, as alunas Glória, Lucia e Iuri escrevem que “o filme nos fez refletir sobre (...) o poder que o governo exalava, sobre a condição dos bolcheviques”. Apesar de os realizadores não terem a intenção de mostrar o regime como um regime autoritário e também não fossem simpáticos à velha aristocracia, podemos observar no lugar ocupado pela nobreza e no papel da polícia uma espécie de “ato falho”. Esses detalhes foram negligenciados pelo professor, mas foram observados com perspicácia por alguns dos estudantes.

O grupo de Emília e Mr. Robot escreve que “o filme faz entender os conflitos e alguns modos de vida dos russos, também a geografia e a arquitetura daquela época”. Evidenciando mais uma vez como o filme, ainda que seja de ficção, ainda que seja propagandístico, revela aspectos mais ou menos evidentes do mundo exterior. Mas o filme não se limita a registrar o mundo, também faz parte desse mundo e contribui para transformá-lo. Segundo a perspectiva do grupo de Becker: “O efeito que o filme causou na época foi a Rússia ter 'aberto suas portas' permitindo o livre comércio e outros países começaram a investir nela”. Existe um certo exagero nessa formulação, e é claro que esse processo histórico é tanto um efeito quanto uma causa do filme. Mas o propósito não é produzir analistas perfeitos, prontos para escreverem as críticas do caderno de cultura do Correio da Paraíba. O propósito é estimular a atenção para a relação que existe entre cinema e sociedade. E, nisso, nos consideramos exitosos.

Ainda que consideremos os avanços demonstrados por essa atividade é justo questionar o papel diretivo do professor nessa experiência. Se quiséssemos constatar o quão situadas as competências de análise fílmica encontram-se na ZDR dos educandos, necessariamente teríamos de “retirar as rodinhas de bicicleta” e avaliar o desempenho dos estudantes num contexto em que a mediação do professor não se fizesse de uma forma tão absoluta. Em outras palavras, é preciso que não se analise os filmes pelos estudantes, mas sim que estes o façam por si mesmos. Essa intenção se concretizaria no bimestre seguinte e o professor nessa altura da sua pesquisa preliminar já tem uma boa noção acerca de que tipo de plano de ação elaboraria. Contudo, devemos ainda comentar o andamento das aulas restantes ministradas ao longo da pesquisa preliminar, pois estas nos deram maiores aportes para fundamentar as diretrizes adotadas no plano de ação.

3.8 Hollywood faz História (Aula 7: 26 de Abril)

Essa foi uma aula expositiva a respeito dos loucos anos 20, da crise de 1929, da Grande Depressão e do *New Deal*. Foi utilizado o *Prezi*, um software online para criar apresentações não-lineares, exibindo para os estudantes o conteúdo através de um televisor.¹⁷ Houve uma participação moderada dos estudantes do 3º B, porém ainda houve muita dispersão – muitos dos estudantes estavam simplesmente ocupando-se de outras coisas durante a aula. Eles alegaram que tal comportamento devia-se ao fim do bimestre e aos trabalhos que tinham de entregar e provas que tinham de fazer.

Essa dispersão contribuiu para que não houvesse tempo para exibir uma sequência de um filme no 3º B. No entanto, um outro filme foi comentado. O tema da Primeira Guerra Mundial não seria aprofundado nesse bimestre, conforme se planejara no início, mas no intuito de esclarecer as causas da crise de 29, esse tema teria que ser abordado ao menos sucintamente. Algumas fotografias do filme “Carlitos nas trincheiras” de Charlie Chaplin foram exibidas e o professor comentou sobre o viés nacionalista desse filme, realizado no ano de 1918, em plena Primeira Guerra Mundial. Charles Chaplin foi um ator, diretor e produtor de cinema durante os tempos áureos das primeiras décadas da indústria de Hollywood. Ele era um inglês radicado nos Estados Unidos da América. Os EUA entraram na guerra contra a Tríplice Aliança no ano de 1917. Nessa comédia, o herói é um soldado americano

¹⁷ Este conteúdo pode ser visto através do link: <https://prezi.com/view/Dnp23XH24KwC8Xc1JGrA/>

atrapalhado, batalhando na Frente Ocidental, que enfrenta a vida dura das trincheiras e os perigos da terra de ninguém, corajosamente (embora não sem momentos de cômico medo) salvando uma francesa em apuros das mãos maliciosas de alemães e austro-húngaros e vencendo a Grande Guerra para a Tríplice Entente, nesse processo.

A obra que fora exibida para o público estadunidense ainda antes do armistício, além de objetivar levantar a moral de soldados e ex-combatentes, teve a delicadeza de não menosprezar o pesadelo da guerra, encapsulando essa narrativa inverossímil na forma de um sonho de um pobre soldado. No final, o personagem de Chaplin acorda e descobre que tudo não passava de um sonho, que a guerra continuava lá e a paz para o globo ainda estava longe de ser conquistada. Ao conseguir abordar um tema tão trágico com leveza e cuidado para não ofender a sensibilidade de um povo, que ainda convivia com as agruras da guerra, o filme teve uma ótima recepção entre o seu público. O filme realiza uma caricatura dos personagens do inimigo. Essas caricaturas lembram cartazes de propaganda de guerra utilizados pelo governo naquele contexto e que visavam suscitar uma aversão da população contra o inimigo.

Havia filmes oficiais de propaganda de guerra como “A Besta de Berlim”, obras encomendadas pelo governo para provocar o mesmo efeito que os cartazes supracitados. “Carlitos nas trincheiras” não é uma obra oficial dessa natureza, mas sim um filme de comédia realizada com o objetivo de divertir o público. Não muito diferente do que se passou com o filme “As Aventuras...”. Contudo, da mesma forma que naquele filme soviético, o filme americano é um receptáculo da ideologia da sociedade na qual ele se situa. O fato de o vínculo com o governo ser muito menos direto no caso do filme de Chaplin e de tratar-se de um produto sujeito apenas às normas do mercado, sendo julgado em última instância pelo gosto das anônimas massas, não nos deve desviar da constatação de que também nessa obra a ideologia está implicada. Sim, o filme de Kuleshov é socialista, enquanto o filme de Chaplin é nacionalista (numa nação liberal). Ele elege os Estados Unidos da América como o “mocinho” da história e a França como a “vítima”. Os EUA entraram na guerra para salvar a Europa dos bárbaros germânicos, protegendo, dessa maneira, os elevados valores da civilização ocidental. Essa é a narrativa que o filme, por meio de seus personagens burlescos, deliberadamente ou não, contribui para mitologizar.

Apesar desse argumento não poder ser ilustrado para os estudantes com a exibição desse filme, que consumiria demasiado tempo de aula, ainda assim a transposição didática desse conhecimento foi experimentada. O professor exibiu vários cartazes de guerra para

explorar mais uma vez o tema da ideologia e da propaganda. (Todas as imagens podem ser encontradas no *link* do *prezi*). O envolvimento do próprio Chaplin na campanha do governo dos Estados Unidos da América para que o cidadão comprasse os chamados “liberty bonds” (títulos do governo vendidos ao público para permitir o financiamento da guerra) foi apontado, lançando mão de fotografias desse seu envolvimento direto nos esforços de guerra, como um indício claro do vínculo entre o cinema e o contexto mais amplo da sociedade. Vínculo cuja expressão mais evidente é a ideologia (TURNER, 1997).

No 3º ano A, novamente houve uma maior receptividade. Os estudantes participaram muito e apreciaram bastante o uso do *prezi*. Segundo as observações do professor no diário de campo, eles pareceram encantados. E foi nessa aula que alguns estudantes, que nunca haviam se pronunciado anteriormente, se manifestaram. Houve tempo para a exibição de 10 minutos do filme “As Vinhas da Ira” de John Ford nessa turma. Bem como uma breve discussão acerca deste, a qual foi bastante produtiva. Comentaremos esse filme a seguir, pois foi somente nas aulas do dia seguinte que pudemos exibir a sequência referida na turma B.

39 “De quem é a culpa, então?” (Aula 8: 3 de Maio)

“As Vinhas da Ira” é um filme estadunidense de 1940. Dirigido pelo cineasta de origem irlandesa, mas, como Chaplin, um patriota inveterado radicado nos Estados Unidos da América, John Ford. Essa obra é uma adaptação do livro homônimo de John Steinbeck, realizados ambos num período em que os EUA recuperavam-se da Grande Depressão, graças às políticas públicas de natureza keynesiana implementadas pelo governo daquele país, presidido então pelo democrata Franklin Delano Roosevelt. Essa política econômica ficou conhecida como o New Deal (em inglês: *Novo Acordo*). Se a NEP da União Soviética, tornava um Estado intervencionista num Estado um pouco mais liberal, o New Deal nos EUA tornava um Estado liberal num Estado um pouco mais intervencionista. Foi graças a esse equilíbrio entre liberdade de mercado e regulação governamental que ambos os países emergiram de suas respectivas crises, logrando alcançar um certo nível de desenvolvimento econômico, em contextos bastante adversos.

“As Vinhas da Ira” tematiza a aflição de trabalhadores rurais afetados pela Grande Depressão nos rincões de pobreza do Sudoeste dos EUA. Tom Joad, acaba de ser liberto de um presídio, após pagar a sua pena por um homicídio, uma briga de bar com um desfecho

trágico. Filho de pequenos agricultores, ele retorna para as terras da sua família em Oklahoma apenas para encontrar a região abandonada. Quando consegue finalmente reencontrar seus familiares e outros personagens que fazem, com ele, parte da sua jornada, descobre que estão sendo expulsos da terra em que por gerações após gerações habitaram. As colheitas não estão sendo mais produtivas e agora os tratores avançam sobre as terras promovendo a mecanização do campo e substituindo a mão de obra dos trabalhadores agrícolas. Toda a família embarca num caminhão velho rumo ao Oeste, na esperança de uma Terra Prometida, a Califórnia, onde haveria emprego para todos. Mas esse destino não será tão paradisíaco quanto esses migrantes sonhavam.

O professor-pesquisador constatara que exibir um filme inteiro, ainda que seja um filme relativamente curto, seria demasiado dispendioso do ponto de vista do uso racional do tempo. Em razão disso, foi selecionada uma sequência para exibição, contextualizando verbalmente os planos anteriores aos que seriam utilizados. O objetivo era testar se essa abordagem seria produtiva, visando repeti-la no plano de ação para verificar a hipótese de que tal procedimento favoreceria a aprendizagem.

A sequência escolhida para exibir para os estudantes foi aquela na qual Tom Joad, junto com o pastor do seu vilarejo, Casy, que ele encontra no seu retorno, entram na casa da família Joad e descobrem-na abandonada. Nessa residência eles encontram, no escuro, Muley, um antigo conhecido, como “um velho fantasma num cemitério” ocupando ilegalmente o local. Ele se recusara a ser despejado do seu lar e permanecera nas terras vagando à toa sem companhia, pois todos os habitantes haviam migrado em busca de um trabalho que lhes garantisse a sobrevivência. Eram arrendatários que foram expulsos da terra porque não estavam mais garantindo lucros aos proprietários. Muley explica para os dois que a “culpa em parte é do vendaval” que havia propiciado más colheitas. “Começou com ele. Soprando ano após ano. Soprando a terra para longe. Soprando as colheitas para longe. Agora nos soprando para longe”. A qualidade literária do roteiro é tributária do dom artístico de Steinbeck. Mas a resposta impaciente de Tom Joad a essa elegia lírica nos puxa de volta para atmosfera realista da obra: “Você está louco?” pergunta o ator Henry Fonda que o interpreta, levando uma vela ao rosto atordoado do ocupante.

No entanto, a explicação para a desventura daquele povo não se esgota nesse determinismo geográfico. Tal como a seca não explica a pobreza no semiárido nordestino. O encontro com Muley produz um *flashback* a partir do qual é explicado como e porquê os

moradores foram despejados dos seus sítios. Um homem num automóvel com chapéu e gravata explica para Muley e sua família de roceiros, no fundo do campo, que o sistema de arrendamento não funciona mais, que muito mais rentável seria pagar um salário para um único trabalhador dirigir tratores por 12 ou 14 propriedades. Muley contesta que apenas com um salário ele não poderia alimentar sua família. Em contraplano, por trás do para-brisa do automóvel, o homem rispidamente replica que isso não lhe diz respeito e que apenas segue ordens para mandar-lhes embora. Quando Muley num tom de incredulidade pergunta “Quer dizer, sair da minha própria terra?” o homem coloca-se na defensiva argumentando “Não venha me culpar! Não é culpa minha”. Um jovem, talvez um filho ou um irmão mais novo de Muley, então pergunta “De quem então é a culpa?” O homem responde: “Você sabe quem é dono da terra. A Empresa Agropecuária Shawnee”. Insatisfeito com a resposta Muley indaga: “E quem é a Empresa Agropecuária Shawnee?” “Ninguém”, responde o homem “é só um companhia!” O jovem com um tom indignado questiona “Eles tem um presidente, não tem? Eles tem alguém que sabe o que é uma espingarda!” O homem então explica “Filho, não é culpa dele. O banco que manda nele!” Inconformado o rapaz interroga: “Certo. Onde fica o banco?” E o homem: “Tulsa. Mas do que adianta ir atrás dele? Ele é só o gerente. E mal dá conta das ordens que recebe do pessoal do Leste”. “Então em quem atiramos?” Muley pergunta confuso. O homem liga o motor enquanto lhe diz que simplesmente não sabe de quem é a culpa.

Segue um monólogo de Muley em que ele expressa a sua revolta por estar sendo expulso e afirma que não deixará suas terras. “Meu avô recebeu estas terras há 70 anos. Meu pai nasceu aqui. Todos nós nascemos aqui! E alguns de nós foram mortos aqui!” No meio dessa fala o homem acende um charuto e dirige para além das cercas da propriedade, deixando atrás de si uma nuvem de poeira e um Muley desamparado. Este se agacha e toma na mão direita um punhado de terra. A câmera acompanha esse movimento e o enquadra cercado por essa terra a qual ele se sente tão vinculado. “E alguns de nós morreram aqui!” lamenta Muley com a voz embargada. “É isso o que a faz nossa. Nascer nela, trabalhar nela, e morrer nela!” As duas últimas orações são articuladas com um tom furioso e ao gritar o verbo “morrer” o ator atira o punhado de terra de volta ao chão (“do pó vieste ao pó retornarás” a imagem nos faz lembrar). Essa imprecisão prossegue quando Muley olha para a mão esquerda, que segura um papel (presumivelmente uma ordem de despejo), vociferando as seguintes palavras “E não vai ser nenhum papel com letras nele...”. A diatribe de Muley é

interrompida por um choro incontido, a mão que segurava o papel, contra o qual o dedo indicador da outra mão apontava violentamente num gesto de condenação até finalmente desfalecer, cai sob o seu joelho (ver fotograma 4). Os dois braços se juntam sobre os joelhos e numa posição quase que fetal, o ator vira-se para um dos lados, como se tentasse esconder seu pranto do espectador, enquanto um vendaval varre o pó da terra sobre o corpo de um homem vencido.



Fotograma 4

O roteiro inteligentemente encadeia as falas num jogo de perguntas e respostas que circulam numa espiral para chegar à conclusão de que não existe um único responsável pela crise econômica que os personagens tragicamente estão experimentando. Certamente a elegância com a qual o argumento é demonstrado deve-se à prosa de Steinbeck, mas o filme sublinha o tom trágico da obra com recursos especificamente cinematográficos. A interpretação dos atores, com a rispidez e uma certa indiferença do homem no carro, mas sobretudo com o desespero de Muley diante do seu destino desalentador contribuem para gerar os efeitos de sentido dessa obra. Mas mais importante, o trabalho com a câmera é executado com maestria nos seus movimentos e enquadramentos, com a precisão necessária para comunicar significados mais amplos do que o que é verbalmente dito. Assim, o vendaval não é o simples vendaval que arrasou as colheitas dos campos. Ele é o sopro violento das mudanças econômicas que se tornaram mais irrefreáveis após a crise de 1929.

O exagerado otimismo da década de 1920, inspirado pela posição hegemônica que os EUA conquistaram no mundo do pós-guerra, levava a muita especulação financeira e a uma

superprodução que não pôde ser acompanhada por uma expansão suficiente do mercado consumidor. O resultado foi uma falência generalizada de empresas e bancos e uma escalada galopante no nível de desemprego. Na agricultura levou a uma drástica diminuição dos preços, provocada pelo excesso na oferta dos produtos agrícolas, o que seriamente comprometeria a rentabilidade dos empreendimentos agropecuários. Para tentar recuperar as perdas, o incremento na produtividade foi o único caminho enxergado por muitos empresários. É claro, isso não retirou o país da Grande Depressão, apenas exacerbou os seus sintomas. Foi apenas com a regulação do mercado via intervenção estatal que a situação econômica pôde ser remediada. Especialmente quando do advento da Segunda Guerra Mundial.

Decerto essas referências situam-se para além do filme em si. O vento que envolve Muley numa nuvem de pó pode ser entendido como uma simples e delicada poesia visual. A “chave de ouro” para a prostração do personagem, plasticamente despertando a nossa sensibilidade ante a sua patética sina. A impassível Natureza alheia ao comezinho drama humano, fustigando a sua pele, encobrendo de pó um pobre mortal antes de chegado o derradeiro momento em que irremediavelmente ele, como qualquer outro, será apenas pó sobre pó. Ou o intransigente arbítrio do Destino, como que ansiando por levar aquele ser tão vulnerável para bem longe dali. Ou ainda a impermanência das coisas terrenas, mesmo algo tão fixo quanto um pedaço de chão pode desaparecer sob os seus pés, ou levantar-se contra si, como que em estado de revolta, na condição de uma tempestade.

O plano seguinte abre-se com uma fusão encadeada do rosto atônito de Tom Joad envolto nas sombras da sua casa abandonada, ouvindo essa triste história. “O que aconteceu?” ele pergunta. E Muley explica que vieram os tratores. Novamente temos um *flashback*. Aqui um plano geral de tratores avançando sobre a terra é fundido com grandíssimo plano da esteira do trator bem diante da própria câmera, como se ameaçasse atropelar o próprio espectador. Estamos assistindo à mecanização do campo do ponto de vista do pequeno renteiro. Esse uso subjetivo e não-realista da câmera aprofunda a nossa identificação com esse personagem. Seguem diversos planos mais aproximados e em variados ângulos dos tratores “*caterpillar*” (“centopéia” em inglês, como eram conhecidos esse modelo desses tratores da década de 1930). Planos que lembram a montagem soviética com sua mitologização do trator, da máquina e da racionalidade técnica como instrumentos para a libertação do Homem, e o uso da justaposição de planos para significar uma ideia – nesse

caso, o inverso do que as imagens de Eisenstein no cinema russo celebravam: a imponente avassaladora do desemprego tecnológico.

Muley completa esse quadro desolador relatando com precisão quase científica os dados desse desemprego tecnológico: “Para cada um deles [dos tratores], 10 a 15 famílias foram expulsas da sua casa. Cem pessoas. Sem lugar para morar a não ser a estrada”. E, ao terminar seu relato sobre a situação geral em que o seu drama pessoal se insere, retorna à sua própria micronarrativa, à história de como sua própria família foi expulsa de suas terras. Da marquise da choupana que os reideiros chamam de lar, vemos a família acenando para um trator que vem do fundo do plano na sua direção. Muley armado com uma espingarda, outro parente seu armado com uma forquilha. Eles ameaçam disparar contra aquela máquina de demolição – pois na perspectiva deles é isso o que é o trator: serve menos para produzir do que para destruir. Não obstante essa quixotesca resistência, a cerca da propriedade é derrubada. O motorista freia e retira os seus óculos de proteção para revelar que se trata de um jovem conhecido da família. “Por que está fazendo isso com sua própria gente?” Ao que ele responde com desconcertante objetividade: “Três dólares por dia”. Passamos então a entender que também este rapaz vive seu próprio drama pessoal. “Tenho dois filhos, minha mulher, a mãe dela. Eles precisam comer”. E para reforçar como é inútil qualquer apelo à ética e ao senso de pertencimento à coletividade: “Preciso pensar nos meus. Os outros que cuidem de suas famílias.” Muley protesta que a terra é dele. Mais uma vez, em vão. “Se você atirar em mim, eles te enforcariam. E não levaria dois dias antes de mandarem outra pessoa vir aqui no meu lugar. Agora saiam do caminho!” Vemos então um grande plano da esteira do “caterpillar” abrir-se num plano geral deste trator avançando contra o barraco (impossível assistir a essa sequência sem recordar-se de Adoniran Barbosa com sua “saudosa maloca” e do histórico problema atual do déficit habitacional brasileiro). No plano seguinte Muley abaixa a sua arma, impotente diante dos desígnios misteriosos da economia de mercado. A arma do cineasta contra a injustiça social, sua câmera, acompanha o movimento vertical da espingarda, como se ela também se resignasse, e enquadra a sombra dos três roceiros sobre a terra tão adorada. Daí ela se desloca numa panorâmica horizontal na direção dos escombros do casebre. Mais uma vez um veículo afasta-se para fora de campo, deixando a desolação no seu lugar. Novamente surge a imagem dos arrendatários estupefatos diante da destruição de tudo o que é seu e a câmera solenemente se afasta dos atores, que são reduzidos à insignificância de suas sombras, projetadas sobre uma terra que já não lhes pertence mais.

O ponto de partida para empreender uma análise conjunta em sala de aula a respeito da sequência cinematográfica que foi acima descrita e comentada foi perguntar acerca do sentimento que a obra inspira. O filme não é um quebra-cabeças ou um código a ser desvendado. Ele é, do ponto de vista do espectador, uma obra de arte que nos faz sentir. O sentimento unanimemente apontado pelos estudantes foi o de tristeza e compaixão. Perguntados acerca do que estimulou essa tristeza os estudantes revelam a sua compreensão do enredo, aludindo ao estado de abandono do personagem. Antes de exibir a sequência o professor havia pedido para que eles prestassem atenção à composição dos cenários, à iluminação, aos ângulos e movimentos da câmera, à interpretação dos atores. Para extrair as observações dos estudantes acerca desses detalhes, o professor foi mais específico e perguntou acerca de como o filme é feito para transmitir as emoções que ele inspira, deixando um pouco de lado o roteiro do filme.

Os estudantes tiveram sucesso em apontar diversas características formais que contribuem para os efeitos de sentido identificados intuitivamente por eles, tais como a interpretação dos atores, a iluminação, o silêncio e o cenário. O professor complementou as observações dos alunos com comentários sobre o uso da câmera, um elemento que é frequentemente invisibilizado na nossa apreciação de um filme. Mas o professor não foi o único a oferecer algum *insight* a respeito do filme. A estudante Marcela do 3º B é uma fotógrafa profissional iniciante. Sabendo disso, o professor pediu que ela fizesse algumas considerações sobre o que havia visto. Ela elogiou as técnicas de fotografia no filme, apontando como o seu uso era distinto do que ocorria quando a câmera começou a ser utilizada.

Todas essas observações, dos estudantes e do professor, foram emendadas com a recomendação do professor para que os estudantes incorporassem o conhecimento que estavam adquirindo a respeito da linguagem audiovisual no realizar de um filme. A essa altura, porém, não seria mais possível fazer o filme nesse bimestre, uma vez que aquela seria a última aula. No entanto, o professor havia chegado à conclusão de que o plano de ação para o próxima bimestre deveria necessariamente incluir a realização de um filme por parte dos estudantes. O filme foi relacionado ao contexto da Grande Depressão partindo do simbolismo presente na imagem do vendaval.

O restante dessa aula no 3º ano B e a aula no 3º ano A foram dedicados ao preenchimento da ficha de autoavaliação, “tirar dúvidas”, complementar o conteúdo com

algumas considerações acerca do assunto que ficaram por ser realizadas (o professor explicou novamente o que fora o New Deal, comparando-o à política econômica do governo atual e exibiu algumas poucas sequencias do filme “Outubro” de Serguei Eisenstein) e, por fim, realizar a roda de diálogo com estudantes na qual eles fariam sugestões a respeito dos próximos encaminhamentos da pesquisa.

Alguns estudantes se queixaram do excesso de atividades que são passadas para casa. Outros achavam que não havia problema com o número de atividades, mas que elas deveriam ser precedidas por mais aulas expositivas. Até então o professor havia preterido aulas expositivas tradicionais para utilizar os filmes. Os estudantes sentiram que tiveram um desempenho melhor com o assunto da Grande Depressão do que o da Revolução Russa nos exercícios, e a hipótese que tinham a respeito disso é que não houve propriamente uma aula expositiva sobre a Revolução Russa, enquanto, sobre a Grande Depressão, sim. Ainda que o professor achasse esse ponto de vista questionável, foi decidido conjuntamente que no bimestre seguinte haveria mais aulas expositivas. Desse modo, os estudantes não se sentiriam “enrolados” pelo uso “excessivo” do filme e nem prejudicados de alguma forma pela “ausência de conteúdo”.

Os estudantes também sugeriram que houvesse mais jogos e debates no bimestre seguinte. O júri simulado havia sido uma experiência proveitosa ao ver de muitos. Mas seria um tanto complicado conciliar tudo isso com a exibição de filmes e as aulas expositivas que os estudantes também desejavam. Isso em razão do nosso velho inimigo que é o fator tempo. Diante disso, o professor teve de filtrar algumas dessas propostas.

Nesse ponto do nosso trabalho já tínhamos reunidos uma série de hipóteses para subsidiar o nosso plano de ação. Não foi apenas no momento da roda de diálogo que os estudantes apontaram deliberadamente ou não algum problema no nosso trabalho em sala de aula. Ao longo desse capítulo já apresentamos quais foram esses problemas. No próximo capítulo recapitularemos e apresentaremos a formulação do plano de ação, bem como relataremos como se deu a sua execução, concomitantemente à discussão dessa experiência.

Capítulo 4

AÇÃO! O plano de ação e sua execução

Professor, se ninguém consegue dizer o que é a realidade por que a gente estuda história, então?

Mr. Robot (participante da pesquisa)

4.1 Problema e hipóteses de pesquisa

O quadro a seguir apresenta uma síntese dos principais resultados alcançados ao longo da nossa pesquisa preliminar, relacionados a partir de três categorias: o problema de pesquisa, as observações ensejadas por tal problema de pesquisa e as hipóteses de pesquisas que as referidas observações inspiraram (ver Quadro 6).

Como se pode ver no quadro, as diversas observações realizadas ao longo dessa fase da nossa investigação e as variadas hipóteses que elas estimularam estão todas estruturadas em torno de um único problema de pesquisa. Com base nas reflexões motivadas por nossos achados de pesquisa, produzimos um plano de ação que se materializou num plano de unidade de ensino a ser abordado no item a seguir.

Problema	Observações	Hipóteses de pesquisa	
<ul style="list-style-type: none"> • Como proporcionar uma experiência estimulante, envolvente, motivadora e lúdica com o cinema por meio da educação histórica, viabilizando uma aprendizagem significativa e o desenvolvimento de uma consciência histórica e crítica? 	<ul style="list-style-type: none"> • A recepção negativa que teve parte dos estudantes ao assistirem ao filme “As Extraordinárias Aventuras de Mr. West no País dos Bolcheviques.” 	1. A recepção será mais positiva se a apresentação do filme for mais breve;	
		2. A recepção será mais positiva se simplificar instruções para análise.	
		3. Sobre a cultura audiovisual dos estudantes: seus conhecimentos prévios potencializarão a aprendizagem se forem incluídos na seleção das obras exibidas e nas referências verbais em sala de aula.	
		<ul style="list-style-type: none"> • O consumo dispendioso de tempo de aula pelo filme; 	4. Será possível realizar um trabalho pertinente do ponto de vista da educação histórica ao selecionar poucas sequências de um filme a serem trabalhadas.
		<ul style="list-style-type: none"> • A confusão entre signo e realidade; 	5. Realizar atividades que desvinculem representação e realidade contribuirá para estimular o senso crítico.
		<ul style="list-style-type: none"> • A ausência de participação de parte da turma ao longo das discussões; 	6. Incluir referências audiovisuais pertencentes ao universo simbólico dos estudantes promoverá engajamento maior.
			7. A realização de um filme por parte dos educandos potencializará a aprendizagem significativa.
	<ul style="list-style-type: none"> • O relativo êxito com o qual foi preenchida a ficha de análise da fonte histórica. 	8. Para averiguar o estágio de desenvolvimento real em relação às competências de análise crítica do filme na condição do fonte histórica será útil permitir que redijam críticas sem diretrizes tão explícitas.	
	<ul style="list-style-type: none"> • O pedido por mais aulas expositivas. 	9. Aumentar a frequência de exposições contextualizará melhor os filmes, viabilizando colocações mais qualificadas nos momentos de discussão.	

Quadro 6: Problema, observações e hipóteses de pesquisa

Fonte: Próprio autor

4.2 A elaboração do Plano de Ação

Realizamos uma intervenção a partir da investigação praticada ao longo da pesquisa preliminar. Encontramo-nos, porém, na condição ambivalente de professor-pesquisador e, por

isso, o que é o nosso Plano de Ação, do ponto de vista da pesquisa, é também um Plano de Unidade, do ponto de vista do ensino. O quadro 7 expõe o nosso planejamento para o segundo bimestre do ano letivo de 2017.

A nossa intervenção não foi planejada aula por aula, pois tivemos como objetivo permitir que os momentos de aprendizagem fluíssem com a maior naturalidade o possível, podendo o professor adaptar-se às exigências da sala de aula de acordo com as circunstâncias emergentes. Essa flexibilidade possibilitou que a execução do plano de ação tomasse direcionamentos imprevistos que exploraremos com base num relato detalhado acerca do que se passou nesse segundo bimestre do ano letivo de 2017.

Objetivos	Conteúdos	Procedimentos	Tempo	Recursos didáticos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a ascensão do regime nazifascista, relacionando-a à Segunda Guerra Mundial e compreendendo suas principais causas e consequências. • Analisar o período da Guerra Fria, compreendendo seus principais desdobramentos no mundo; • Analisar o processo de descolonização, compreendendo suas principais características; • Analisar o contexto mundial após o colapso do socialismo real, identificando alguns de seus aspectos centrais; • Compreender o filme como uma fonte histórica relevante para conhecer o século XX e ser capaz de realizar um filme a respeito dos temas estudados. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nazifascismo; 2. A Guerra Fria; 3. As Lutas pela independência das colônias africanas e asiáticas; 4. A Nova Ordem Mundial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposições orais dialogadas utilizando a televisão para a projeção de slides no modelo <i>prezi</i>; • Exibição de sequências de filmes para posterior debate (cineclubismo); • Leitura dramatizada de uma peça de teatro; • Realização de vídeo de conteúdo histórico. 	10 aulas de 80 min.	<ul style="list-style-type: none"> • Voz; • Quadro branco; • Televisor; • Computador; • Celulares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observações em sala de aula; • Exercícios escritos; • Produção de críticas e relatórios; • Produção de vídeo. • Autoavaliação

Quadro 7: Plano de Ensino do Bimestre II

Fonte: próprio autor

4.3 A execução do Plano de Ação

4.3.1 O nazi-fascismo (Dia 1: 10 de Maio)

Atendendo à solicitação dos estudantes pela realização de aulas expositivas que antecedessem os exercícios e facilitassem a aprendizagem, o início do bimestre deu-se com uma exposição oral a respeito do conteúdo do fascismo e, mais particularmente, da sua vertente alemã, o nazismo. Ainda que se tratasse de uma aula tradicional, foram utilizados alguns recursos que tornassem esse momento de ensino-aprendizagem numa experiência mais envolvente. Um dos recursos foi o *prezi*¹⁸. Com esse recurso visual os estudantes foram apresentados a um conjunto de conteúdos hipermidiáticos no sentido de promover uma mediação com o objeto do conhecimento. Entre esses conteúdos estava uma linha do tempo cuja proposta era dar-lhes um entendimento da cronologia dos acontecimentos que antecederam a ascensão do Partido Nazista na Alemanha. Buscando fomentar a participação dos estudantes, o professor também elaborou um *quiz*¹⁹ sobre as características do nazi-fascismo, com vistas a sondar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do tema. Além de explicar conceitos e relatar fatos, o professor exibiu fotografias oriundas do contexto estudado a fim de elucidá-lo, bem como promoveu algumas breves análises, em conjunto com os estudantes, da iconografia nazi-fascista.

Ao término da aula o professor buscou estabelecer uma ponte entre o presente e o passado, aludindo à situação política atual, destacando características em comum entre a extrema-direita da Alemanha do Terceiro *Reich* e a extrema-direita do Brasil contemporâneo. Bolsonaro foi comparado a Hitler e Mussolini. A situação dos judeus na Europa foi comparada à situação dos povos indígenas no Brasil atual. Ainda que haja o risco de parecer anacrônico com uma abordagem dessas, trata-se de uma forma de, a partir de conhecimentos prévios, alcançar um novo entendimento sobre um determinado conceito. O anacronismo nessa perspectiva é uma etapa da construção do conhecimento histórico, desde que ele seja introduzido com vistas a ser superado.

Esse roteiro de aula foi estabelecido para as duas turmas e houve muita participação por parte dos estudantes de ambas, mas sobretudo do 3º A. Nessa aula não foi utilizado o

¹⁸ A apresentação de slides adotada nessa aula pode ser acessada por meio do link: <https://prezi.com/view/24GmX2cyQkiZLtpNk0XX/>

¹⁹ Jogo de perguntas e respostas

filme, embora fossem empregadas estratégias de leitura de imagens estáticas análogas às que são empregadas na leitura semiótica de imagens em movimento. Além disso, os próprios estudantes fizeram referências a diversos filmes, ao longo dessa aula. Num dado momento da aula, por exemplo, o professor tentava desmistificar a representação de Hitler como um grande monstro, buscando humanizá-lo, demonstrando que ele, como qualquer outra pessoa, é um sujeito da história e que, portanto, suas características foram forjadas pelo contexto histórico em que ele se situa. Nesse contexto o professor disse: “Hitler não era simplesmente um louco.” Uma estudante (Beyoncé) respondeu ironicamente “Era nada!” E explicou a sua discordância afirmando: “Eu vi o filme dele!” Ignorava talvez que um filme é apenas um recorte da realidade e que mesmo esse recorte pode ser exagerado em função da necessidade de criar drama numa obra de ficção. Comentários dessa natureza reforçariam o nosso objetivo de averiguar a hipótese de pesquisa de número 5.

Obras como “O Pianista”, “O menino do Pijama Listrado” e “Bastardos Inglórios” foram citadas. Alguns estudantes do 3º B pediram para que fosse exibido “Bastardos Inglórios”. Como o professor havia se comprometido em incluir as referências dos estudantes na “curadoria” do “cineclube” o professor optou por exibir esse filme na aula seguinte. Outros motivos, porém, vieram ao encontro desta demanda e serão explicados no próximo item.

4.3.2 “Eles eram ruins?” (Dia 2: 17 de Maio)

Nesse dia houve aula somente no 3º ano B, pois após o intervalo todos os estudantes da escola foram liberados para uma reunião entre os professores. Portanto, foi apenas uma aula de 40 minutos. Nessa aula, depois de uma breve introdução, na qual o professor explicava como se deu a inclusão do filme na seleção de obras a serem exibidas e solicitava a atenção dos estudantes para os detalhes cinematográficos da obra, foram apresentados os primeiros 20 minutos do filme “Bastardos Inglórios” (2009) de Quentin Tarantino.

Esse filme pode talvez ser classificado como uma obra de fantasia histórica. Como é natural numa obra de ficção, o filme inventa, exagera, distorce a realidade dos fatos aos quais alude. Isso ocorre mesmo naqueles filmes que são supostamente “baseados em fatos reais”. Mas acontece que, enquanto a maioria dos filmes históricos não se desvia da narrativa oficial dos fatos históricos consensualmente indisputados, alterando-os apenas marginalmente, às vezes incluindo um ou outro personagem inventado, dentro de um contexto histórico não

obstante verossímil, “Bastardos Inglórios” abertamente subverte a “verdade” dos fatos e nos transporta para o território da realidade paralela.

Trata-se da história de um batalhão de judeus americanos especializados em matar e perseguir nazistas, atuando durante a Segunda Guerra Mundial. É também a história de Shoshana, uma judia francesa que decide se vingar dos nazistas após ter sua família brutalmente assassinada durante a ocupação alemã de seu país. Além de tudo isso, o filme é um inteligente comentário metalinguístico acerca do cinema de propaganda nazista e do cinema hollywoodiano a respeito dos nazistas. É uma subversão do lugar ocupado convencionalmente pelos judeus nos produtos da Indústria Cultural, de meras vítimas do Holocausto, para frios e vingativos assassinos. Todas essas referências, tanto à História da Segunda Guerra Mundial e do Nazi-Fascismo quanto à própria história do cinema mundial, foram o suficiente para motivar a inclusão desse filme entre as obras exibidas nesse bimestre.

Isso tudo a despeito do fato da obra empreender aventureiras incursões pelo universo da fantasia, chegando a imaginar um mundo em que Hitler e toda a cúpula nazista tenham sido metralhados, incendiado e explodidos numa sala de cinema – trancafiados como os judeus nas câmaras de gás – por obra de judeus raivosos. Escrevemos “a despeito” desse fato, mas talvez seja em virtude mesmo dessa circunstância que lançamos mão dessa obra. Já argumentamos que seria preciso cindir signo e referente, representação e realidade, ao abordarmos o cinema com os estudantes. “Bastardos Inglórios” presta-se a esse serviço na medida em que “mente” deliberadamente acerca da realidade dos fatos históricos por caracterizar-se como uma obra autoconsciente de ficção cinematográfica (a morte exagerada de Hitler numa sala de cinema é uma declaração dessa autoconsciência irônica e metalinguística). Veremos, ao tratarmos da aula seguinte, como um filme documentário presta-se também a esse serviço justamente por caracterizar-se como uma narrativa veiculadora da “verdade”.

Infelizmente, dado o pouco tempo que houve de aula, a fim de convidar à exploração das problemáticas mencionadas no parágrafo anterior o professor limitou-se a indicar o filme, pois o fragmento exibido em sala não bastaria para essa tarefa. De todo modo, os estudantes ficaram muito impressionados com a primeira sequência. Iniciou-se um debate acerca do filme. O professor comentou a sanguinolência que há na sequência. Não o fez por uma proposta de higienização moralista, mas sim para provocar a reflexão de que toda obra fílmica de ficção histórica está permeada por artifícios narrativos que tornam sua dimensão histórica

secundária em função da natureza do gênero cinematográfico. O argumento era que o sensacionalismo presente no filme ofuscava o conhecimento histórico possível de se obter por meio da sua apreciação. O estudante Mr. Robot argumentou que essa profusão de sangue tem um sentido na narrativa do realizador. Visava, segundo ele, obter audiência para introduzi-la a aspectos mais artísticos de sua obra. O princípio de um debate cineclubístico iniciou-se naquele momento. Desafortunadamente, ele não pôde se desenvolver, pois a sirene soou para o intervalo. Transcrevemos abaixo uma entrada do diário de campo do professor, que traduz para nós a importância daquela breve discussão:

Mr. Robot, tomou partido do diretor defendendo que era legítimo que o cineasta derramasse sangue sobre as lentes da câmera a fim de impressionar o público, no intuito de obter audiência e a atenção dos espectadores para detalhes mais artísticos da sua obra. Dessa forma, Mr. Robot demonstrou ser um cinéfilo conhecedor da crítica e da cinematografia. Senti-me feliz em compartilhar aquele momento de intercâmbio de conhecimentos, pois não sabia das informações que me trouxera o aluno – como o próprio cineasta justificava a violência em seus filmes –, além de ver a sala de aula transformar-se momentaneamente num sessão de debate de um cineclub. (próprio autor)

O motivo pelo qual destacamos esse episódio é que ele vai ao encontro da nossa sexta hipótese de pesquisa. Um profícuo engajamento foi motivado pela inclusão de uma obra cinematográfica pertencente ao rol de referências dos aprendizes. Mas o momento mais marcante dessa aula aconteceu após ter tocado para o intervalo. O gravador de som e a câmera de filmar já estavam desligados e a estudante Lays aproximou-se do professor. O diálogo que se segue foi registrado no diário de campo.

Após a aula (...), uma aluna (Lays) me procurou para perguntar “Por que os judeus eram tão perseguidos? Eles eram pessoas ruins?” Essa pergunta me desconcertou, pois não me sinto a vontade para julgar quem é ruim e quem não é. Perguntei se ela havia lido o capítulo do livro e feito o exercício. Ela disse que leu apenas uma parte do capítulo e feito apenas algumas questões do exercício (por tê-lo realizado em grupo). Eu não quis censurá-la por ter procedido desse modo, mas também quis lhe aconselhar a fim de contribuir para os seus estudos, mas temo que meus conselhos tenham soado como uma repreensão ao ter argumentado que ela não deveria ter feito daquele modo e sugerido que ela lesse o capítulo inteiro. No final eu expliquei sucintamente que os judeus foram perseguidos por motivos religiosos e econômicos, mas que aprofundaria melhor essa questão na próxima aula. Outra aluna (Alerquina), mais tarde ao voltar do intervalo, me trouxe o mesmo questionamento e, da mesma forma, sugeri que ela lesse o capítulo. Percebo que o filme funcionou como um modo de sensibilizar para o sofrimento dos judeus, isso a despeito da sequência exibida ser inteiramente fictícia e de certo modo uma obra sensacionalista, produto da fantasia de um artista. Quer dizer, não são cenas documentais que exibem “o que realmente se passou”, há um tom de dramatização e até mesmo um certo exagero. Talvez por isso mesmo é que tenha estimulado a curiosidade e o entusiasmo das alunas. Talvez agora elas leiam o capítulo, o que não fizeram antes, depois da minha aula expositiva sobre a temática do nazi-fascismo. (próprio autor)

Além de novamente vermos confirmada a sexta hipótese de pesquisa, já se pode vislumbrar indícios de confirmação também da terceira. O cinema é uma forma de arte e a

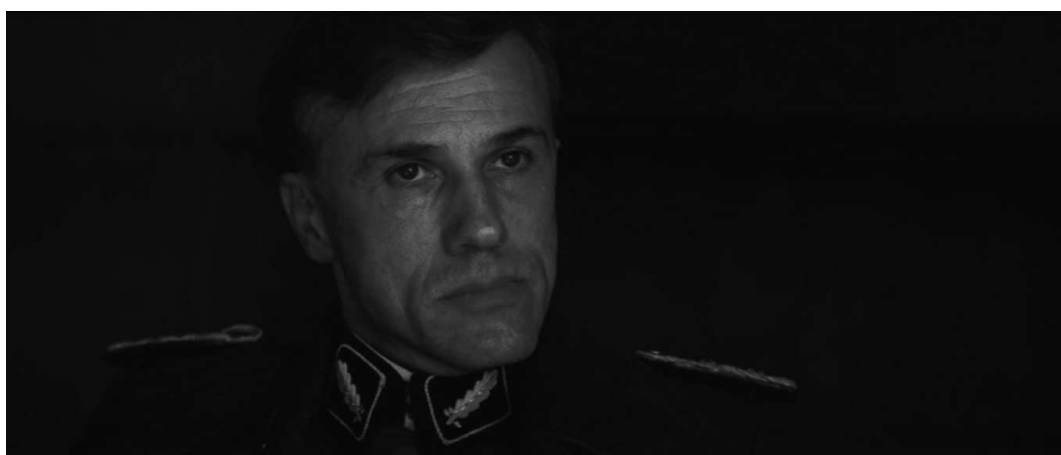
arte afeta nossa maneira de sentir. É importante lembrar que antes de ser uma “ferramenta” pedagógica, o filme tem essa vocação para impactar nossos sentidos. Com “Bastardos Inglórios” não foi diferente. A violência súbita de uma das primeiras cenas causou uma impressão tão profunda sobre as estudantes que, intrigadas, elas tiveram que perguntar “por que?” Buscar a causalidade dos eventos históricos é um dos pilares da educação histórica. Se o estudante, por sua própria curiosidade, é estimulado a fazê-lo, trata-se de uma motivação intrínseca que contribui para a construção de uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, o papel do educador não é tanto apresentar os nexos causais dos processos históricos, quanto atiçar a curiosidade acerca destes. O filme cumpre sobremaneira esse papel.

Para entender o impacto das cenas iniciais desejamos descrever brevemente essa sequência.

Estamos na França, o ano é de 1941, ano da ocupação alemã, início da Segunda Guerra Mundial. No horizonte, um carro negro escoltado por motocicletas aproxima-se de uma simples choupana campestre no interior da França. Um pai que corta lenha ao sol pede para as filhas irem para dentro de casa, enquanto ele se lava à espera da chegada dos forasteiros. A trilha sonora é “Für Elise” de Beethoven, mas com um arranjo de música de faroeste. O efeito é a geração de um clima de suspense, típico das produções desse gênero cinematográfico. Diversos planos enquadram a paisagem rural, o rosto sisudo do homem e a expressão aflita das moças (como se estivesse prestes a começar um tiroteio). Um oficial da SS chega. Ele, que se apresenta como Hans Landa, mas mais tarde explica que é conhecido como “o caçador de judeus”, convida-se para dentro da humilde casa do seu interlocutor. O francês, Perrier LaPadite, permanece sempre sério, tenso e frio, porém polido para com o invasor. Hans Landa, por sua vez, é cordial, risonho, elegante e cortês. O contraste na interpretação dos atores de seus respectivos personagens eleva a tensão dessa sequência. Nela vemos Landa interrogar LaPadite sobre os Dreyfus, uma família judia – a única da região que não fora contabilizada pelas autoridades nazistas e enviada para campos de concentração. O diálogo transcorre em inglês. O oficial, que não é apenas um homem educado, mas também um poliglota, afirma estar mais à vontade falando nesse idioma.

O diálogo, apesar do clima de tensão já instaurado desde o início, desenrola-se de uma maneira desinteressada e tranquila até que descobrimos, com um movimento descendente da câmera, que Monsieur LaPadite está escondendo a família Dreyfus sob o seu assoalho. De início, Hans Landa parece alheio a isto. No entanto, na medida em que o diálogo se desenvolve, numa eloquente tergiversação por parte de Landa, que lentamente aumenta o

suspense da cena, o coronel intimida LaPadite fazendo-o denunciar a presença dos judeus abaixo dos seus pés. Numa alternância de planos e contraplanos em que vagarosamente a câmera se aproxima do rosto dos personagens (ver fotograma 5), em meio a um silêncio no qual se ouve apenas o *tic-toc* do relógio, Monsieur LaPadite confessa estar escondendo “inimigos do Estado”. Hans Landa volta então a falar francês, despede-se de LaPadite e, sob suas ordens, os soldados alemães que o acompanham estraçalham o piso inteiro com copiosos disparos de metralhadoras, exterminando toda uma família, exceto a filha mais velha, Shoshana, que foge, banhada pelo sangue do seu próprio sangue, aos prantos, dos seus carrascos. É essa a sequência que servirá como ponto de partida para o restante da trama. Uma história que não é tanto sobre o nazismo ou a Segunda Guerra Mundial, mas muito mais sobre vingança, como é típico dos filmes do cineasta Quentin Tarantino.



Fotograma 5

A repentina interrupção da quietude de uma conversa fria, porém, pacífica, por um ruidoso massacre surpreendeu os espectadores da sala de aula do 3º B, de forma análoga ao que se daria com os espectadores do 3º A. Também inspirou nos estudantes o desejo de assistir ao resto daquele filme de duas horas e meia – algo que seria impensável de ser feito na própria sala de aula. Mas o impacto mais profundo foi ter gerado aquele questionamento na mente da estudante Lays “por que eles perseguiram tanto os judeus? Eles (os judeus) eram ruins?” O que justifica tamanha violência? O professor na intenção de desconstruir a visão maniqueísta que a estudante demonstrava ter formado obteve inspiração para a próxima aula.

4.3.3 “Judeu bom é judeu morto” (Dia 3: 24 de Maio)

“Sim. Sim, eles eram ruins. Por isso que foram perseguidos.” E se essa tivesse sido a resposta do professor? Será que isso tranquilizaria o espírito da estudante e cessariam as suas inquietações? O professor decidiu que a aula seguinte seria um experimento para averiguar essa hipótese. O objetivo era pôr à prova o senso crítico que desde o início do ano letivo o docente se esforçava por estimular. O filme exibido seria “O Eterno Judeu” (1940), um documentário produzido por Joseph Goebbels, ministro da propaganda durante o Terceiro Reich. Nele, o judeu é desumanizado e demonizado. Ele é responsabilizado por todos os males que acometeram a Alemanha antes do Partido Nazista assumir o poder. Numa famosa sequência desse filme, os judeus são comparados a ratos, através de uma montagem paralela, na qual o narrador afirma que da mesma forma que os ratos espalham doenças por onde passam, também o povo semita leva desgraça por todo lugar onde pisa (ver fotograma 6).



Fotograma 6

Antes de explicar o procedimento do professor nesta aula gostaríamos de fazer referência a dois filmes que nos inspiraram nesse momento, apesar de nenhum dos dois ter sido exibido em sala de aula, por falta de tempo. Um dos filmes chama-se “A Onda” (2007) e é um filme alemão baseado num filme homônimo da 1981 que, por sua vez, é baseado numa experiência real acontecida nos Estados Unidos da América na década de 1960. É a história de um professor que decide realizar um projeto com os estudantes sobre o tema “autocracia”. O professor constata que os estudantes mostram-se enfadados com o tema do nazi-fascismo porque, segundo eles, seria uma coisa do passado, que nada tem a ver com os dias atuais, pois

jamais algo semelhante voltaria a acontecer. Por isso ele decide realizar uma experiência de uma semana, na qual a sala de aula se organizaria como uma sociedade fascista. O resultado é alarmante. O segundo filme é “Ele está de volta” (2015), outro filme alemão. Uma comédia, uma ficção, mas com excertos de documentário. Sucintamente a sinopse é a seguinte: Adolf Hitler retorna à Alemanha nos dias de hoje e é muito bem recebido.

Ambas as obras denunciam a vulnerabilidade das pessoas diante de uma figura autoritária que promete estabelecer a ordem. Aqui nos reportamos ao famoso experimento de Milgram realizado na década de 1960 nos Estados Unidos da América com o objetivo de verificar o quão predispostas as pessoas estão a cometerem atrocidades desde que estejam sob o comando de uma autoridade. A Escola de Frankfurt também abordou nas suas reflexões, adotando conceitos como o da “personalidade autoritária”, a predisposição para aderir ao fascismo entre pessoas que vivem no “mundo livre”, que se pretende que seja o Ocidente. Podemos levantar inúmeras hipóteses sobre o motivo pelo qual se dá essa condição, além da complementariedade entre capitalismo e fascismo defendida pelos teóricos do marxismo ocidental. Entre elas podemos incluir o desconhecimento a respeito da História, a desesperança em momentos de crise e a carência psicológica por uma figura de liderança em face das adversidades. Afetos como medo, ressentimento e ódio participaram historicamente da gênese do fascismo. Entretanto desejamos conjecturar que a ausência de um exercício regular de questionamento da autoridade e o embotamento do senso crítico provocado por uma educação que não promove a autonomia dos sujeitos do conhecimento, mas que reproduz hierarquias e desigualdades também contribuem nesse sentido. É por isso que decidimos realizar o nosso próprio “Experimento de Milgram”. Porém, ao invés de fazer com que os participantes administrem choques elétricos aos outros, tínhamos o objetivo de verificar se eles formulariam uma visão preconceituosa a respeito de todo um povo apenas com base num documentário tendencioso e no aval de um professor.

Antes de apresentar o resultado ao leitor, convém esclarecer que o professor tomou uma precaução antes de realizar essa experiência no 3º ano B. Trata-se de um procedimento que não está registrado nas transcrições, pois não foi gravado, mas no diário de campo consta que o professor chamou à parte três estudantes – Mr. Robot, Becker e Ediwar – e pediu para que eles não se manifestassem durante o debate. O professor intuía que esses três estudantes, por serem os mais participativos e por demonstrarem apreender com maior facilidade os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, identificariam o viés ideológico e preconceituoso

do documentário. O objetivo do experimento seria, portanto, verificar a atitudes dos demais estudantes, que não participam com tanta frequência quanto esses três da aula. Isso se justifica pelo fato de que o professor já obteve indícios mais evidentes do senso crítico desses estudantes, justamente por causa da participação regular que eles tinham. Os diálogos transcritos nas próximas linhas constam das transcrições das aulas.

Precedendo a exibição do filme, o professor falou para a turma do 3º ano B o seguinte:

Na última aula a gente começou a falar sobre... Aquele filme “Bastardos Inglórios”. E a gente ia falar um pouquinho sobre ele, eu queria falar um pouquinho sobre ele. Mas... É... Foi interessante porque depois do filme... Surgiram algumas... algumas questões. Algumas alunas depois do filme me perguntaram: “Professor, por que que os judeus foram tão perseguidos?” Então, foi interessante porque o filme trouxe essa... essa... essa questão. E... é... A gente vai voltar a falar sobre o filme em si. Mas... Antes de falar sobre o filme, eu queria mostrar pra vocês um documentário. Que – eu-eu falei pra vocês – eu vou mostrar pra vocês um filme que vocês me pediram, agora eu vou mostrar um filme que eu quero mostrar pra vocês, tá certo? Que eu acho [importante?] a gente ver. Eu vou mostrar pra vocês um documentário que explica porque os judeus eram perseguidos. Então, eu sei que muitos de vocês “tão” com essa dúvida na cabeça. Eu espero que esse filme ajude a explicar pra vocês essa questão, tá certo? OK? (próprio autor)

Após mais algumas palavras o professor exibiu os primeiros vinte minutos do filme “o Eterno Judeu”. Ao finalizar a exibição dessas imagens iniciais do filme, eis o diálogo que se desenvolveu:

- 10 Professor: Acho que deu pra ter uma ideia, né? Vocês entenderam porque os judeus eram perseguidos? Por que, Hannah?
- 11 Hannah: Vou falar não.
- 12 Professor (para a turma): Por que que os judeus eram perseguidos?
- 013 James: Porque eles vivem às custas dos outros, como parasitas.
- 014 Sophia: Eles não faziam nada.
- 015 Laís: Eram ambiciosos.
- 16 Professor: Que mais?
- [breve pausa]
- 17 Professor: Então vocês entenderam por que os alemães decidiram matar todos eles, “né”? É... O pessoal queria viver às custas dos outros. É... Não fazia nada... Eram ambiciosos demais...
- 18 Daniel: Era como se eles não fizessem nada... Não “fazia” nada...
- 019 Professor: Pois é, então...
- [James levanta a mão]
- 20 James: Professor, essa família é de que origem? [referindo-se à família representada no fotograma congelado na televisão]
- 21 Professor: Judia, judia... Eles são judeus. [...] Sujos, são sujos. Não limpam a casa. Mesmo tendo dinheiro.
- 22 James: Professor, onde é que foi feito o filme?
- 23 Professor: Onde foi feito o filme? Ah, na-na Alemanha. Quer dizer, não, foi feito na Polo-Polônia, pelos alemães.
- 24 Becker [sendo irônico]: Eles não trabalham porque querem. Eles são comerciantes porque querem.
- 25 Professor: Pois é.
- 26 Sophia: Eles comiam coisas em decomposição, não era?
- 27 Professor: É... Isso você “tá” falando dos ratos, né? Ele fala isso dos ratos. E aí compara os judeus aos ratos. Que espalham doença... Espalham coisa ruim pra todo lugar que passam, né? Então vocês entendem, por isso que os-os-os alemães eles

colocaram todos eles num campo de concentração e mataram todos eles. Alguma pergunta? [pausa] Alguma pergunta?
 [Marcela levanta a mão]
 28 Professor: Fala, Marcela!
 29 Marcela: O judeu tem algum lado bom?
 30 Professor: Não não, são completamente ruins. Por isso que os alemães mataram eles.
 31 Mr. Robot [sendo irônico]: Judeu bom é judeu morto!
 [risos entre os alunos, nesse ponto da discussão alguns começam a se aperceberem do exagero]
 32 Professor: OK?
 33 Aluna: E hoje em dia ainda tem?
 34 Professor: Tem-tem. Por isso que a gente tem que procurar eles, encaminhar todos eles pra um campo de concentração e matar todos. É melhor pra a humanidade.
 35 Aluna: Vixe, Maria! (risada) Por que hein, professor?
 36 Professor: Oxem! A gente acabou de falar! Porque eles não trabalham.
 037 Beyoncé: Mas hoje em dia tem judeus maus ainda?
 38 Professor: Hoje em dia é pior ainda.
 39 Daniel: Hoje em dia eles continuam fazendo a mesma coisa?
 040 Professor: Faz, oxe! Era melhor matar mesmo.
 [burburinho entre os alunos]
 41 Marcela: Davi de Carrossel é judeu!
 42 Beyoncé: Por isso que eles não são muito [bem?] visto!
 043 Professor: Por isso, por isso.
 44 Priscila: Mas se fosse assim teria que matar também todos os moradores de rua que não trabalham, não tomam banho.
 45 Marcela: Não, porque você é legal.
 046 Hannah: Deixem Becker fora disso!
 [risos entre os alunos]
 (próprio autor)

Apesar de alguns estudantes, como Priscila, questionarem a ética das conclusões a que o professor chegou, não expressaram nenhuma crítica à representação que o filme fez do judeu. Ainda que Marcela tenha se mostrado um pouco cética e tivesse uma referência positiva do judeu numa representação midiática, ela não chegou a confrontar explicitamente essa representação com aquela do filme, o que provavelmente a teria levado a questionar o discurso veiculado pelo professor. James principiou a utilização de procedimentos críticos, fazendo perguntas cruciais acerca do filme, no esforço talvez de buscar uma contextualização que permitisse um entendimento mais profundo a respeito do documento fílmico, mas não teve a audácia de pôr em cheque os enunciados da autoridade educativa.

Por que os estudantes não se pronunciaram contra a representação estereotipada que estava sendo produzida? Por que eles explícita ou implicitamente endossaram o discurso de ódio do professor? Seria mera indiferença em relação aos conteúdos frios de uma disciplina escolar irrelevante como História? Será que para eles tanto fazia se aquilo era verdadeiro ou falso, desde que eles fossem aprovados no fim do ano? Será que estavam tímidos e não

tiveram coragem de se opor à “verdade” imposta pelo profissional da educação? Será que o filme foi simplesmente bastante persuasivo? Ou será que a confiança depositada na figura do professor, e daquele professor, em particular, com o qual a maioria mantinha uma relação afetiva já há anos, foi o que motivou a aceitar a narrativa antissemita que o professor se incumbiu de transmitir? Talvez uma resposta mais precisa para essa questão esteja na conjunção desses múltiplos fatores. De todo modo, aquela atitude precisava ser problematizada:

47 Professor [dirigindo-se aos alunos que o professor falou à parte]: Vocês podem participar agora, se quiserem.

48 Becker: Gente, vocês não entenderam o sarcasmo, não? Uma palavra assim, chamada “sarcasmo”... Ninguém?

49 Professor: Gente, vocês... Acreditaram em tudo isso que eu “tô” dizendo a partir de um filme?

[“não” ressoa entre os alunos.]

50 Professor: Vocês acreditaram então porque eu sou o professor, sou uma autoridade e estou dizendo a verdade.

[alguém respondeu que não]

51 Professor: Não acreditou? Então por que você não externou a sua descrença?

052 Marcela: Professor, eu conheço quando o senhor “tá” mentindo!

[risos entre os alunos]

53 Professor: Vocês acham mesmo que é.. os judeus eram sujos, eles... não trabalham... Ele se aproveitam dos outros porque um filme, nazista, tá dizendo isso pra vocês?

[um “não” ressoou entre os alunos]

54 James: Eles queriam passar essa ideia pro povo alemão.

055 Professor: É, pro povo alemão, mas vocês acreditaram!

[protestos da turma]

56 Professor: “Peraê”! Mas imagina o povo alemão na década de trinta! Se eu passo pra vocês, hoje, depois de ter uma aula sobre o nazismo, depois de décadas do holocausto e que dirá do povo alemão! Isso é propaganda! O nome disso aqui é propaganda! Isso é propaganda e vocês acreditaram.

[alguns alunos ainda protestam, negando terem acreditado]

57 Professor: Deixa eu com-falar-falar pra vocês a maior sacanagem disso tudo. Isso foi filmado na Polônia, pelos nazistas. Os nazistas ocuparam a Polônia. Ocuparam, com a Primei-com a Segunda Guerra Mundial. E eles pe- mandaram a população judia toda pros guetos. Os guetos eram bairrozinhos, eles sepa-pegaram toda população judia

58 Aluno: Uma favela!

59 Professor: Como se fosse uma favela! Colocavam tudo numa vizinhança só. Então, num prédio onde viviam 4 famílias, agora vai viver 40 famílias. E aí o que eles fazem... O que eles faziam? Eles filmam essas pessoas que estão em situação de miséria, no meio do lixo, da sujeira, condições sanitárias preco-precárias, né? E... Apontam o dedo e dizem “olha como eram os judeus! Eles eram sujos! Eles tem dinheiro, mas eles vivem na- olha como eles vivem!”

[Becker interrompe com algum comentário, mas professor prossegue]

60 Professor: Percebem a-a-a-a sacanagem?... A-a o cinismo da situação? Eles invadem o país, colocam a população toda dentro de... de favelas, basicamente... depois filmam e dizem, ó como eles são sujos! Certo? Aí eles mostram também o pessoal comerciando. Aquelas pessoas “tavam” tentando sobreviver, por causa da guerra. A-- Esses guetos eles eram fechados. Então, só entrava rações. Durante a guerra, a comida é racionada. É racionada pra todo mundo, mas pros judeus era triplamente racionada. Então, eles recebiam pouca comida. Eles não se alimentavam,

tinham que barganhar, trocava meia por qualquer trocado. Então, aquelas imagens eram eles tentando sobreviver...

61 Becker: Não, não, professor. Eles fazem isso porque eles gostam. (..) Porque o comércio é a arte deles! [em tom irônico]

62 Professor: Então, gente, a gente tem que questionar o realismo... Isso aqui é um documentário! A gente tem que questionar o realismo da imagem do cinema - documentário. Se isso existe, num pre- num suposto documentário que tenta passar a verdade, com estatística, com tudo, imagine então um filme de ficção como o que vocês viram a semana passada.

63 Marcela: É tipo, fazendo uma propaganda do filme, né? [inaudível] Ali é pra a sociedade acreditar que eles não valem nada.

64 Professor: Que eles não valem nada. Eles mostram um bocado de pi-de-estatística “ah, 47% são criminosos, 57-”, ele mostra alguma fundamentação pra isso, qual foi a instituição de pesquisa que... não!

65 Becker: 98% do crime organizado é judeu!

66 Professor: [Risos] É, exatamente! 98%! Então, aí – eu fiquei-- eu fiquei um pouco preocupado porque vocês não esboçaram nenhuma- é-- aliás vocês esboçaram assim, mas vocês não mostraram nenhuma [inaudível], vocês não mostraram nenhum ceticismo. Vocês acreditaram no que “tava” dizendo o filme.

67 Daniel: De qualquer forma (o sinal toca para o intervalo) ele “tá” - “tá” fazendo com que a gente acreditasse.

68 Professor: É, a gente tem que ter senso crítico pra superar isso, tá? Próxima aula a gente retoma.

69 Becker (em tom de piada): Professor, eu sou judeu, mereço morrer.

070 Mr. Robot (em tom de piada): Seus nazistas de merda!

(próprio autor)

Ao se darem conta da “pegadinha” talvez os estudantes tenham ficado um pouco aborrecidos, mas a experiência serviria o propósito de alertar para a necessidade de adotar um olhar questionador diante da imagem cinematográfica. Vivemos na era do *fake news*²⁰ e da chamada “pós-verdade”²¹. O consumo de informação já era problemático quando a principal fonte de informação era o Jornal Nacional da TV Globo, o que dirá então de um mundo no qual as pessoas pretendem se informar por meio de *memes*²² do *Facebook*? É, por isso, que nessa era do saber algorítmico, Pierre Levy nos alerta para a necessidade de criar filtros (SENAC, 2016). O professor de História tem um papel imprescindível ao contribuir com esta formação. A reação dos estudantes em relação ao documentário “O Eterno Judeu” evidencia a importância da mídia-educação na escola, de forma geral, e nas aulas de História, de modo particular.

Não desejamos endossar a hipótese, aliás antiquada, de que os estudantes sejam tolos ou suscetíveis a sofrerem uma lavagem cerebral por parte de perigosos doutrinadores travestidos de professores. Primeiro por não podermos afirmar com precisão quantos dos sessenta estudantes realmente foram persuadidos pela nossa mensagem racista, uma vez que

20 Notícias falsas comumente veiculadas pela internet.

21 Segundo o Dicionário de Oxford, a “pós-verdade” é um adjetivo “que se relaciona ou denota circunstâncias nas quais fatos objetivos têm menos influência em moldar a opinião pública do que apelos à emoção e a crenças pessoais”.

22 Publicações divertidas nas redes sociais online utilizando textos imagéticos e verbais-escritos.

não se trata de uma pesquisa realizada na linha dos estudos dos meios de comunicação de massa segundo a abordagem empírico-experimental de viés psicológico. Se esse fosse o caso teríamos de levar em consideração as variáveis que contribuem para tornar os destinatários refratários à persuasão (WOLF, 1999). Na nossa cultura brasileira o antissemitismo não tem a mesma difusão que na Europa. Além disso, talvez por não contarem com judeus no seu círculo social, os estudantes sejam mais suscetíveis a considerá-los como maus. Se, porém, eles fossem apresentados a judeus simpáticos, talvez toda a “doutrinação” do professor seria nula. Não seria necessário sequer conhecer esses judeus pessoalmente. Bastaria, por exemplo, adquirirem familiaridade com representações judaicas através da mídia ou das redes sociais. Talvez a representação de Davi, de Carrossel, não tenha convencido Marcela do absurdo do antissemitismo do professor, mas se lhes dissessem que Luciano Huck é de ascendência judia, e ela fosse uma fã dessa celebridade, talvez reavaliasse uma aceitação acrítica dessa visão preconceituosa.

Depois do intervalo o professor retomou o debate a respeito do filme. Além de reforçar entre os estudantes a importância de realizar uma apropriação crítica da mídia, ele tenta esclarecer com os estudantes a metodologia de pesquisa em História no que se refere às fontes histórica filmicas, promovendo a compreensão de como os procedimentos dessa ciência podem colaborar no aprimoramento do nosso senso crítico. Tudo isso, de um modo simplificado, claro, como convém a uma transposição didática para o contexto da sala de aula do Ensino Médio. A participação da turma foi ampla, como se pode depreender a partir da presença de diversas vozes na transcrição do áudio exposta abaixo. Alguns dos estudantes demonstraram ter familiaridade com a discussão empreendida, em virtude do fato do professor já ter trabalhado essas questões.

69 Professor: [...] Então, eu quero perguntar pra vocês... Vocês... Muitos de vocês, pelo menos, se enganaram, se equivocaram, foram iludidos pela propaganda nazista. Mas isso acontece... certo? A gente “tá” o tempo todo sendo iludido, sendo ludibriado pela propaganda... Tem a propaganda publicitária da TV, a gente tem propaganda na internet, a gente tem propaganda política-ideológica nas redes sociais, certo? E muitos de nós escolhem acreditar! Vê as estatísticas, vê aqueles “fatos” duvidosos e a gente aceita sem se questionar, sem-sem [inaudível]. Como é que a gente faz pra a gente não cair nesse engano?

70 Kent: Lendo, estudando...

71 Professor: Mas aí... Se a for ler e estudar coisas propagandísticas...

072 Anitta: (Ri) Aí fica complicado.

72 Laís: Mas é só prestar atenção!

73 Professor: Prestar atenção? Mas e se a gente prestar atenção no filme, por exemplo...

74 Anitta: Ter um pensamento mais crítico...

75 Professor: Como é que é ter um pensamento crítico?

76 Alerquina: Duvidar?

77 Professor: Muito bem. Duvidar. (professor desenha uma grande ponto de interrogação no quadro). Isso aqui, ó! Fazer isso aqui. Isso aqui é a mais maravilhosa invenção que a espécie humana já fez. Tá? Perguntar! Se questionar. Interrogar. Duvidar. Certo? Se a gente fizer isso, a gente nunca vai ser iludido por ninguém, nunca vai ser alienado, nunca vai ter a nossa mente capturada por... é – políticos, como foram os políticos nazistas, como os nazistas capturaram a mente da população. A gente nunca vai ter a mente capturada pela mídia, pelo mercado, pelas empresas que tentam vender as coisas pra a gente prometendo mundos de felicidade se realmente conseguir –é, oferecer isso. Então a gente vai conseguir ter esse senso crítico se a gente simplesmente exercitar isso aqui (o professor bate com o marcador no quadro onde está desenhado o ponto de interrogação), que é uma coisa que só o ser humano consegue fazer e que, como a gente consegue fazer, a gente deve colocar em ação. Deve colocar em prática. Tá? A pergunta. É... E a História tem um tipo particular de pergunta que ela faz pra tentar entender melhor o mundo, tentar entender melhor o passado, tentar entender a realidade das coisas. Que perguntas são feitas na História? James fez uma delas. Ele perguntou “onde”. Tá? “Onde?” “Onde aconteceu isso?” (o professor escreve “Onde?” ao lado da interrogação no quadro) E eu respondi a ele: “Aconteceu na Polônia, certo? É... [inaudível], foi na Polônia que aconteceu aquilo ali”, certo? Mas isso não é o suficiente. Só saber onde isso aconteceu. Isso não diz muita coisa pra a gente. A gente se situa melhor. OK, Isso aconteceu na Polônia, mas e daí? O que mais a gente pode perguntar pra conseguir penetrar na realidade por trás do [inaudível].

78 Anitta: Quando aconteceu.

79 Professor: Quando aconteceu! Isso, ó... (o professor escreve “Quando?” abaixo de “Onde?” no quadro) Já nos aproxima me- mais um pouco da verdade! É... Aconteceu durante a Segunda Guerra Mundial! Quando os a- os a- os alemães ocuparam a Polônia. Então aquelas imagens foram tomadas no contexto da Segunda Guerra Mundial, quando a população judia foi levada pros guetos. A gente já consegue pensar no contexto que “tava” acontecendo quando aquelas imagens foram filmadas. Mais alguma coisa muito importante pra- pra perguntar? Já perguntou “onde”, “quando”...

80 Alerquina: Porque as imagens foram filmadas.

81 Professor: “Por que?” Isso é uma pergunta bem complexa, “por que”, mas sim, é muito importante.

82 Alerquina: Não, por quem! (em tom de correção)

83 Professor: “Por quem?” Ótimo! “Quem?” Exatamente. Gente, olha... Se a gente perguntar somente essas três coisas a gente já vai- já vai, é... conseguir, é... escapar de um engodo muito grande. “Onde? Quando? E quem?” Pra o pessoal que chegou agora (voltando para as pessoas que chegaram há pouco na sala de aula), eu “tava” explicando pra- pra- pra a turma como é importante a gente utilizar a interrogação. Se perguntar. Duvidar. Sobre tudo o que a gente vê e o que a gente escuta. “Tá”? Se a gente quiser ter senso crítico e não se enganar com mensagens propagandísticas, como a que os nazistas criaram pra a população alemã, a gente só precisa usar isso aqui (aponta para a interrogação no quadro), a interrogação. E a História ensina a gente a utili- usar perguntas específicas pra chegar à verdade das coisas. Tá? Pra se aproximar um pouco mais da realidade. “Onde? Quando? E quem?” Então, o “quem” - quem é que fez aquelas imagens? Quem filmou aquelas imagens?

84 Anitta: Os alemães.

85 Professor: Hã?

86 Anitta: Os alemães.

87 Professor: Os alemães! Qualquer alemão?

88 Diversas pessoas: Não.

89 Professor: Quem?

90 Edimar: Os “soldado”!

91 James: Os nazistas.

92 Professor: Os soldados, não. Os nazistas, tá? Esse filme foi produzido por Goebbels, o ministro da propaganda do governo nazista, do terceiro reich. Então,

isso já diz muita coisa. Quem era esse Goebbels? Goebbels era um antissemita. Não gostava dos judeus. Ele era um nazista convicto. Ele, é... tinha a missão de passar pro povo alemão a ideia de que os alemão- os alemães tinham que dar a solução final pros judeus.

(próprio autor)

O professor, contudo, não havia saciado a vontade de compreender as raízes profundas do antissemitismo. Por isso uma boa parte do restante dessa aula foi dedicada a esclarecer esse ponto com os estudantes. Um aspecto relevante do diálogo que se deu a partir desse momento foi a participação ativa de um estudante que antes dessa aula pouco havia participado. As questões levantadas por ele serão cruciais para o desenvolvimento da aula. Daniel, após ter acreditado na narrativa antissemita propagada pelo professor, e depois ser “desiludido”, resolve com muita pertinência indagar na busca de uma outra narrativa mais satisfatória para si. Teria ele logrado êxito? Seria essa narrativa mais “correta” do que a anterior? Não sabemos, o que nos importa é que ele se iniciou no processo de construção dessa alternativa discursiva, levantando inúmeros questionamentos.

93 Daniel: Professor, por que que ele – ele não gostava dos judeus?

94 Professor: Isso é uma ótima pergunta! Então, é complexo de se responder... Certo?

95 Edimar: Acho que [inaudível]

96 Professor: Por que que eles não gostavam afinal dos judeus? Olha... O filme, de fato, ajuda a gente a responder isso, ainda que a gente não acredite em tudo que ele diz. É... A-A, mesmo que a gente não acredite no que o filme diz ele tem a- ele- ele é real no sentido em que a representação que ele cria no filme é a representação que muitos alemães, especialmente os nazistas, tinham dos judeus. Então tudo o que você vê no filme é o que eles pensavam sobre os judeus. Tá?

[...]

101 Professor: Que eles eram parasitas, que eles se dedicavam ao comércio, que eles se aproveitavam dos outros, que eles eram sujos, que eles eram subumanos, que eles não prestavam. Tudo isso os a- os alemães acreditavam. Agora, por que eles acreditavam nisso? Isso é muito complexo. “Tá?” É... Eu teria que retornar uns – a séculos an- antes disso. A Europa, é... duran- durante o período da Roma imperial se transformou num continente... foi se transformando aos poucos, na verdade, num continente cristão, certo? Então, o povo europeu ao longo do- da Idade Média, é-foi se consolidando enquanto um continente cristão, onde era praticado o cristianismo. E as outras crenças eram abominadas. Você não podia ser de outra religião. “Tá?” Nesse contexto, os judeus migraram pela Europa, certo?

102 Daniel: E o que que os judeus achavam dos-- dos – (estala os dedos)

103 Professor: Dos nazistas?

104 Daniel: É, dos nazistas.

(próprio autor)

E os questionamentos prosseguiram nesse sentido, tanto por parte desse estudante quanto por parte de outros. Mais adiante, após ter explorado bastante a questão do antissemitismo, o professor retornou à questão do cinema como uma representação da realidade:

140 Professor: [...] Então, o que vocês viram no filme, gente, é uma realidade – as imagens são reais. Mas é uma realidade sob-- que os nazistas querem apresentar. É a realidade de como os nazistas pensavam. Eu fiquei um pouco preocupado -

[inaudível]

141 Professor: Oi?

142 Marcela: É a versão deles!

143 Professor: É a versão deles! É como – eles pensavam assim! Eles pensavam realmente assim. Que judeu não prestava e tudo isso. Eu fiquei preocupado quando eu mostrei o filme pra vocês – quando vocês preencheram aquela ficha – porque alguns de vocês falaram assim: “ah, porque o filme tenta mostrar que os ju- que os bolcheviques não eram ruins porque os bolcheviques, na verdade, eram bons- que os bolcheviques, na verdade, eram bons.” Não é questão de “bem” e “mal”, pessoal. É sempre uma representação. Bem e mal é coisa relativa, depende do ponto de vista de cada um. Eu queria que vocês entendessem isso, certo? (...)

(próprio autor)

Marcela demonstra aqui compreender que se trata de uma representação. Na turma do 3º ano A houve uma reação mais veemente por parte de muitos alunos em relação à ética questionável do professor. Argumentando contra o discurso de ódio defendido por ele, Thalita aponta que a representação do judeu no filme é uma mera “desculpa” para justificar um genocídio:

52 Professor: Eles saíam só tro- só trocando, né? Mais algum motivo pelo qual eles foram perseguidos?

53 Uzumaki: A forma como eles cuidavam da casa. (...)

54 Professor: Como eles não cuidavam da casa, né? A falta de higiene. A falta de higiene deles. Então vocês entendem porque os nazistas pegaram esse povo, colocaram eles num campo de concentração e mataram todos eles, né?

55 Ágata e Lana: Não.

56 Professor: Por que não? Eles não eram sujos, não se aproveitavam dos outros...? (Lana balança a cabeça negativamente enquanto o professor fala)

57 Ágata: Não, mas isso não é justificativa... Eles são apenas diferentes.

058 Professor: Mas eles não se aproveitam do país? Eles não são parasitas?

059 Ágata: Não... mas isso não é motivo...

60 Professor: Não... Vocês não “tão” vendo, não? (o professor gesticula apontando para a televisão).

61 Ágata: Mas isso não é um motivo pra exterminar as pessoas.

062 Professor: É. Mas se fosse...

(...)

063 Thalita: Eles usavam isso como desculpa pra fazer isso...

Uma dissonância cognitiva pôde ser detectada na fala de um estudante. Após o professor concordar com as estudantes que a representação feita no filme do povo judeu não é motivo para exterminá-lo, ele indagou se, independentemente disso, a representação era verdadeira para os estudantes.

66 Avineh: O senhor falou que é um documentário... (...)

67 Professor: É um documentário! Então se é um documentário é verdade?

068 Muitas vozes: Não, não, não...

(próprio autor)

Avineh supôs que, por se tratar de um documentário, o conteúdo do filme seria verdadeiro. A hipótese de as representações produzidas pelo filme serem falsas e o fato do filme ser classificado como um documentário não combinam. Ao possibilitar uma reconhecimento em relação a essa concepção, argumentando que mesmo um documentário veicula

representações que podem ser tidas como falsas, a mediação praticada pelo professor através do filme permitiu cindir signo e referente. “O Eterno Judeu” não é mais verdadeiro que o judeu de Carrossel, que, por sua vez, não necessariamente corresponde a um judeu que alguém venha a conhecer pessoalmente.

Os efeitos dessa aula puderam ser avaliados por intermédio de alguns relatórios críticos que, mais tarde, o professor solicitou dos estudantes. O tema do relatório deveria ser um filme alemão da primeira metade do século XX. Alguns estudantes escolheram “O Eterno Judeu” como objeto de análise. Eis o que o grupo de Iuri, Lúcia e Glória do 3º A escreveu sobre o filme (as incorreções ortográficas foram mantidas):

No começo do século passado o cinema se difundiu fortemente. Além de ser uma arte, o cinema se tornou um meio de propaganda ideológica. Seguindo esse exemplo, foi realizado o filme chamado “O Eterno Judeu” ou como na versão original *Der Ewige Jude*, dirigido por Fritz Hipple e Goebbles, na Alemanha em 28/11/1940.

Essa nova versão dada a 7ª arte foi uma das armas de persuasão usadas pelo governo para o povo alemão ir contra os judeus. O Eterno Judeu é um filme de cunho nazista, realizado apenas com o intento de manipular e provocar o ódio. Podemos dizer que o governo buscava ter o povo alemão como seu aliado na luta pelo extermínio da população judia, essa produção mostra aspecto da realidade dos judeus, portanto, retratava isso como algo normal no meio deles, sendo apenas umas excessões. A maneira covarde e soberba com que foi retratado o filme comprova o desejo de exaltação da raça ariana e aniquilação da judia.

Ao assistirmos o filme nos sentimos enojados, revoltados, mas não por ver ratos e baratas na tela, mas por ter visto a repugnantes manipulações do governo. Nós ficamos pasmas, realmente chocadas, até porque quando assistimos em sala, alguns colegas nossos acreditaram, isso confirma o quanto influenciava o povo daquela época também, certo que eles viviam em situações precárias, mas justamente por conta da falta de investimentos, viviam cercados de sujeira não porque eram porcos que gostavam da imundice, mas porque não havia infraestrutura, ou pelo menos as mais baixas ou mínimas condições de vida, a vida que levavam era a melhor que podiam ter devido a tudo isso, mas o que nos choca é a maneira com que mostraram tudo aquilo.

Podemos dizer que o filme se assemelha a um documentário, pois cremos mesmo que é nada mais que pura publicidade (propaganda ideológica). Goebbles, o ministro, foi um dos propiciadores do filme, ele a mando do governo mandou homens se infiltrarem no cotidiano dos judeus e fotografar seu meio, por tanto, para o filme só foi colocado o que interessava ao governo, eles tornaram o micro no macro, colocaram calamidades, para mostrar como porcos eram “o povo escolhido por Deus”.

(...)

(próprio autor)

Aqui temos um indício claro da confirmação da hipótese de pesquisa 5 do quadro da página 117. Apesar das estudantes terem abstraído o contexto específico da Segunda Guerra Mundial na sua explicação (os judeus não viviam em condições precárias por “falta de investimentos”, mas sim por serem confinados aos guetos em razão de uma política de limpeza étnica), elas buscaram aportes históricos para compreender a realização do

documentário, identificando a autoralidade do documento como uma forte determinante para o seu viés ideológico. Aqui as estudantes realizaram o propósito da educação histórica, ou pelo menos alguma delas atingiu essa proeza.

Nesse mesmo sentido, no 3º ano B, Lana e Elena escreveriam: “os nazistas distorceram os fatos e fizeram com que os judeus foram vistos como inúteis, criminosos e imundos”. E o grupo de Anitta, Eleqtra, Lays, Beyoncé e Ludmila argumentariam que: “Os nazistas tiveram como objetivo na produção do filme, passar uma imagem negativa dos judeus, para justificar sua aniquilação através de diversos argumentos fortes para persuadir os telespectadores fazendo-os acreditar que eles era o mal do país”.

Construir conhecimento com base nos fundamentos da educação histórica é um tema pautado pelo professor com os estudantes como evidencia o seguinte trecho da transcrição da aula no 3º ano B:

143 Professor: (...) Então vamos, fazer um acordo aqui. Tudo agora que vocês verem, tudo que eu mostrar pra vocês, inclusive, não só na televisão, mas também o que eu falar, vocês vão questionar. “Tá” certo?

144 Becker: Por que?

[risos entre os alunos]

145 Alerquina: Já questionou!

146 Professor: Pronto. Outra pergunta muito importante, “por que”. Pra aprender História, gente, a gente tem que fazer perguntas. Essa é a mais importante de todas elas.

[“Por que seria a mais importante de todas elas” se ouve entre os alunos” e diversos outros questionamentos e brincadeiras do tipo “Por que' junto ou 'por que' separado?”]

147 Professor: [incompreensível] (...) uma maneira de pensar é que a História é só um bocado de fatos decorados. Uma coisa aconteceu, depois outra coisa aconteceu – não! História é você pensar o “porquê” das coisas. O que que o fato A tem a ver com o fato B? [incompreensível] Por que que os nazistas – vou fazer a pergunta que vocês fizeram: por que que os nazistas perseguiram os judeus? Certo? Entender História é isso, é se perguntar acerca dessas coisas. “Tá”?

148 Daniel: Professor! É, é... Houve alguma guerra entre os judeus?

(próprio autor)

Aqui o uso do cinema presta-se ao exercício da educação histórica em razão da ênfase dada às diversas dimensões da construção da consciência histórica. No caso em questão, trata-se tanto da problematização inerente ao exercício do pensar historicamente, a construção de conceitos e, também, por fim, a busca pela causalidade dos eventos históricos. O filme foi um mediador do objeto de conhecimento, não por revelar para os estudantes quem eram os judeus “de fato”, mas sim por estimular indagações mais profundas acerca da causalidade dos processos históricos, além de suscitar questionamentos acerca de duvidosas representações. Nesse processo, os educandos puderam ainda construir o conceito de antissemitismo.

Na aula do 3º ano B, como os estudantes ainda se encontravam confusos até o final da aula em relação ao caráter totalitário do regime hitlerista, o professor fez uma leitura dramatizada da peça “O Espião” do dramaturgo alemão Bertold Brecht, para possibilitar compreender o clima de terror em que muitos alemães viviam sob o *Terceiro Reich*. Especialmente os alemães dissidentes e aqueles considerados “inimigos do Estado”, como os judeus. Essa obra do teatro também foi introduzida com vistas a oferecer aos estudantes um vislumbre de como se pode estruturar um roteiro de um filme de ficção ambientado num contexto histórico realista. O mesmo se daria, na aula da semana seguinte, na turma do 3º ano A, o que agradou muito os estudantes dessa turma.

Tomemos a hipótese 5 em consideração. No que se refere à turma B, observando as reações de estudantes como Marcela, James, Anitta, Alerquina, Kent, Lana, Laís e sobretudo Daniel, é possível termos subsídios para confirmar nossa hipótese, a partir de falas transcritas, que já foram relatadas, além de outras, que se encontram entre os dados gerados. Também é possível fazer referência ao diário de campo:

Depois do intervalo eu discuti com os alunos maneiras pelas quais podemos questionar o realismo da imagem filmica, até mesmo as imagens documentais. Enfatizei a importância de se fazer perguntas como: Onde? Quando? Quem? A partir disso eu expliquei o contexto da produção do filme “O Eterno Judeu” e pedi a eles que questionassem da mesma maneira os próximos filmes que assistiremos juntos. Ao longo da minha exposição um dos alunos, Daniel, que nunca participou ativamente das aulas, me fez diversas perguntas sobre o antisemitismo. (...) Ao final da aula uma aluna muito tímida, que nunca fala em sala de aula, Lana, fez uma pergunta sobre o lema “trabalho liberta” inscrito na entrada de um dos campos de concentração. (próprio autor)

Em se tratando da turma do 3º A temos indícios que confirmam a hipótese de que os estudantes compreenderam a não coincidência entre a representação veiculada pelo filme e a representação proporcionada por uma historiografia crítica:

069 Professor: Os judeus eram parasitas...
 (os alunos interrompem o professor dizendo “não”)
 070 Uzunaki: É uma forma de representação do filme.
 071 Maria Clara: É a forma como eles colocaram.
 072 Professor: É a forma como quem colocou?
 073 Maria Clara: Os alemães.
 074 Professor: Que alemão é esse?
 075 Ozama e Uzunaki: Hitler!
 76 Professor: Não Hitler, mas assim... Nazistas, tá? Pra ser mais preciso, quem produziu esse filme foi um carinha chamado Goebbels (o professor escreve esse nome no quadro). Ele era o ministro da propaganda nazista. Isso era uma propaganda. Ééé... E vocês acreditaram! Vocês acreditaram que judeus eram- são parasitas, são sujos, eles só comercializam, eles não trabalham... (alunos protestam). Acreditaram, vocês aqui não acreditaram, mas teve um povo do lado de lá acreditaram. Não foi? (Vozes respondem que “não”) Não?
 77 Tâmara: Não, eles só viviam nessa vida porque não tinha mais trabalho para eles. Não tinha espaço na sociedade para eles.

(próprio autor)

Percebe-se que houve muito engajamento ao longo da aula. Tâmara, por exemplo, até então não havia participado das aulas. Esse engajamento ao mesmo tempo refuta e confirma a hipótese 6. Refuta, por um lado, porque “O Eterno Judeu” não é uma obra pertencente ao universo simbólico dos estudantes e mesmo assim provocou muita participação, em virtude da mediação (um tanto heterodoxa) do professor. Por outro lado, essa hipótese é confirmada por causa da circunstância de ter sido apenas tomando como ponto de partida a exibição de “Bastardos Inglórios” que pudemos realizar aquela aula.

As atitudes de Maria Clara, Thalita, Tâmara, Ágata, Lana, Uzumaki e Avineh no 3º A confirmam a quinta hipótese e indicam que, de fato, desvincular realidade e representação, tendo como fundamento os conhecimentos obtidos pela educação histórica, oferece uma oportunidade para os estudantes avaliarem criticamente os pontos de vistas apresentados a eles, tanto pela mídia, quanto por uma pessoa investida de autoridade.

4.3.4 Em busca de um super-herói (Dia 4: 31 de Maio)

Nessa aula, os estudantes receberam a ficha de autoavaliação desse bimestre (apêndice H) e foram convidados a preencherem o primeiro item que se refere aos conhecimentos adquiridos a respeito do nazi-fascismo. O professor devolveu um exercício do livro didático realizado pelos estudantes em grupo e a partir da sua correção julgou ter formado uma noção acerca do desenvolvimento dos educandos em relação a esse tema. O professor pediu então que eles marcassem na ficha o seu nível de assimilação do conteúdo (“atingi o objetivo”, “atingi parcialmente o objetivo” ou “não atingi o objetivo”) no intuito de que avaliassem o seu próprio desempenho.

Para garantir que os resultados fossem o mais exitosos o possível, o professor iniciou uma dinâmica com os estudantes, na qual os nexos causais do processo histórico que construiu o nazi-fascismo foram explorados, proporcionando entre os estudantes uma revisão acerca do tema. Alguns estudantes participaram ativamente como se pode perceber nas transcrições.

Ao cabo dessa atividade, o professor explicou aos estudantes o próximo trabalho que seria exigido deles. Já fizemos referência alhures ao relatório de análise crítica que foi solicitado dos estudantes. O professor pediu para que os estudantes escolhessem um filme

alemão do período da República de Weimar ou da época do Terceiro Reich e escrevessem um relatório sobre ele. A maioria desses filmes está disponível na internet e foi através dela que os estudantes obtiveram acesso a essas obras. O educador sugeriu que eles utilizassem como referência a ficha de análise do documento histórico, porém esclareceu que não era preciso ater-se ao seu modelo. O objetivo seria permitir uma certa liberdade expressiva aos estudantes e possibilitar ao educador avaliar o nível de aquisição de competências de análise crítica de uma fonte histórica fílmica sem a utilização de andaimes tão fixos, visando averiguar o estado em que esses conhecimentos se encontram na ZDR dos educandos. Eis as opções de filmes que foram oferecidas aos estudantes:

“O Gabinete do Dr. Caligari” de Robert Weine (1919)
“Nosferatu” de F.W. Murnau (1922)
“A Última Gargalhada” de F.W. Murnau (1924)
“Metrópolis” de Fritz Lang (1927)
“M: O Vampiro de Dusseldorf” de Fritz Lang (1931)
“O Triunfo da Vontade” - Leni Riefenstahl (1935)
“O Judeu Süß” de Veit Harlan (1940)
“O Eterno Judeu” de Fritz Hippler (1941)

Quadro 8: Filmes indicados para o relatório crítico

Fonte: próprio autor

Os primeiros cinco filmes pertencem ao movimento artístico denominado de expressionismo alemão, que, no cinema, caracterizava-se pelo uso de diversos elementos semióticos num sentido não realista, visando expressar conteúdos subjetivos ocultos sob a superfície externa que o naturalismo revela. Esse movimento floresceu durante a época da República de Weimar, inaugurada com a queda da Império Alemão após a Primeira Guerra Mundial e encerrada com a ascensão de Hitler ao poder. Os últimos três filmes são filmes de propaganda nazista. O primeiro exalta o Führer e o Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães. Os outros dois demonizam o judeu.

Já mencionamos alguns dos trabalhos que versam sobre o filme “O Eterno Judeu”. Também um relatório do grupo de Priscila, Alerquina, Gabriela e Joana abordou um filme documentário do Terceiro Reich “O Triunfo da Vontade”. O filme, segundo destacaram as estudantes, tem como principal objetivo “ressaltar, enaltecer ainda mais a imagem de Adolf Hitler como grande líder”. Portanto a intenção propagandística dos documentários nazistas

passou a ser compreendida pelos estudantes, o que contribuiu para reafirmar a procedência da hipótese 5.

No entanto, uma tarefa mais desafiadora seria identificar valores, ideologias e significados que circulavam no contexto histórico da República de Weimar e foram plasmados nos filmes do expressionismo alemão. Isso porque tais filmes eram obras de ficção, que não foram inspiradas num projeto político-ideológico específico. Sendo assim, para facilitar a tarefa de crítica em relação a esses filmes, o professor apresentou aos estudantes um vídeo que faz uma resenha do livro “De Caligari a Hitler” do frankfurtiano Siegfried Kracauer²³.

Além de solicitar um relatório, uma análise e uma crítica de um filme do passado, o professor informou aos estudantes que, conforme pedido deles, eles iriam ao cinema da cidade. A intenção era possibilitar que a mídia-educação praticada nas aulas de História pudesse ser aplicada ao tempo presente. Por isso, seja qual for o filme em cartaz a que a turma assistiria no cinema (e no cinema da cidade não havia tantas opções), a tarefa seria empregar um olhar crítico para com essa obra.

No 3º B, a aula terminou sem que se pudesse fazer um debate acerca do vídeo sobre “De Caligari a Hitler”, mas no 3º ano A, discutiu-se um pouco sobre a cinema atual de super-heróis e interpretações possíveis acerca dos seus significados para a sociedade. Essa discussão surge a partir do questionamento feito pelo docente “o que será que os filmes de hoje em dia revelam sobre a nossa sociedade?”

27 Uzumaki: [...] super-heróis...

28 Professor: Super-heróis, “né”? Tem muitos super-heróis hoje em dia, “né”? O que será que isso diz sobre nossa sociedade?

29 Uzumaki: É, tipo, sei lá, a gente depende muito de outras pessoas pra fazer...

030 Professor: Muito bem pensado, muito bem pensado, Uzumaki. Ééé, super-heróis mostram que, né, a gente “tá” sempre esperando uma-uma pessoa pra salvar, “né”?

Como um Hitler da vida, por exemplo. Então será que o fascismo “tá” longe da gente? Isso é uma questão a se perguntar. (...)

(próprio autor)

O fato de o estudante ter formulado essa interpretação pode ser um indício da confirmação da hipótese de pesquisa 3. A referência verbal a um gênero de filme de ação muito assistido pela juventude atual contribuiu para esclarecer o objeto da aprendizagem. Partindo da referência ao cinema atual, prosseguiu explicando seu plano de levar os estudantes ao cinema para que assistissem a e analisassem um filme do mundo atual. Mas para que isso fosse possível seria necessário começar por aqueles filmes do passado. Mais adiante o professor faz referências à imagética dos filmes do expressionismo alemão no

23 Pode ser acessado por meio do link: <https://www.youtube.com/watch?v=ndFysO2JunE>

intuito de exemplificar um tipo de análise possível de ser feita, os estudantes contribuem com observações ao longo de sua exposição:

- 37 Professor: [...] Que personagens eles traziam, qual eram os temas que eles traziam, recorrentemente segundo a interpretação do autor?
- 38 Voz feminina: Assassino?
- 39 Professor: Assassino, “né”? Outra coisa?
- 040 Vozes femininas: Ilusionistas.
- 41 Professor: Hipnotistas, “né”? Pessoas que manipulam as pessoas e tal. Mais alguma coisa? [...] Ele fala muito de tiranos e escravos, “né”? Sabem o que são tiranos?
- 42 Alunas: Não.
- 43 Professor: São pessoas com uma posição de autoridade muito forte-- tipo Hitler, Hitler era um tirano, certo?
- 44 Uzumaki: Domina sem você ter opção.
- 45 Professor: Exatamente. Domina sem você ter opção.
- 046 Lana: É um totalitário, “né”?
- 47 Professor: Totali-- totalitarismo é uma linha específica de tirania, certo? Bem pesada mesmo. Mas tiranos existem desde a antiguidade. Certo? Sempre eles existiram. Mas a--à tela do cinema de Weimar sempre voltava essas figuras de assassinos, de tiranos, pessoas que manipulavam, que comandavam sonâmbulos, comandavam escravos, e tal. Isso sempre aparecia.
- 48 Uzumaki: E um herói, “né”?
- 49 Professor: Tinha um herói pra salvar as pessoas, “né”? Tinham rebeldes pra confrontar esses tiranos, “né”? Mas aí entra o argumento psicológico do autor. Mesmo esses rebeldes representam na mente inconsciente do povo alemão uma certa fixação com a ideia de autoridade. Porque eles sempre “tavam” pensando em autoridade. Por que, gente? Por que o povo alemão desse período “tava” sempre pensando numa autoridade, num tirano, numa pessoa poderosa, por que eles sempre ficavam imaginando isso?
- 50 Lucia Maria: Por que eles tinham poder?
- 51 Professor: Porque eles tinham poder. Mas por que que eles precisavam tanto de poder?
- 52 Uzumaki: Eles perderam uma guerra, praticamente.
- 053 Professor. Perderam uma guerra.
- 054 Uzumaki: Aí eles “tavam” precisando de alguém que botasse ordem na casa e...
- 055 Professor: Precisavam de um herói que botasse ordem na casa, “né”? Reconstruísse aquela bagunça que “tava” a Alemanha. Se lembram da situação da Alemanha no pós-guerra? Além da perda da Alemanha, quais foram as consequências que essa perda trouxe pro país?
- 56 Aluna: Crise.
- 57 Professor: Crise econômica. Que se manifestava como?
- 058 Uzumaki: Pobreza, doença...
- 59 Aluna: Fome.
- 60 Outra aluna: Desemprego.
- 61 Professor: Uma coisa muito importante também gente, a inflação. “Né”? Se lembram disso? O marco, que é a moeda alemã, perdeu muito valor. A guerra tende a fazer isso. Demorou um pouco pra a moeda se estabilizar. Isso só foi feito na segunda metade da década de vinte com aqueles investimentos dos Estados Unidos pra Alemanha, pros outros países da Europa, aqueles loucos anos vinte. Mas mesmo esse-esse-- essa prosperidade que teve a Alemanha na segunda metade do século-- da década de vinte foi breve. Porque veio o que? Em mil novecentos e vinte e nove.
- 062 Alunas: Acrise.
- 63 Professor: A crise de vinte e nove. A grande depressão. E aí como é que os alemães ficaram?
- [Alunos respondem algo, mas não se ouve bem]

64 Professor: Bem mal, né? Ééé, eles “tavam” na espera daquele líder que viesse salvar eles.

65 Uzumaki: Tipo... É tipo, por exemplo, o cara... um filme tipo, “vamo” dizer assim, o Homem de Ferro. Aí os cara “tão” lá matando a humanidade, aí de repente chega ele e “ah!”, tipo o salvador da pátria, salvador do dia.

66 Professor: Salvador da pátria. Isso. Isso é uma figura recorrente, um herói pra salvar a pátria, o que é que isso diz sobre nós, “né”? E normalmente são heróis que usam a violência pra resolver as coisas. Como os nazistas. Os nazistas eram rebeldes que destruíram o sistema. O sistema corrupto da república de Weimar, pra instalar outra coisa no lugar, “tá”? Eles não tinham medo de utilizar a força, de utilizar a subversão, de utilizar-- de dar um golpe de estado pra realizar seus objetivos, porque eles acreditavam que eles “tavam” do lado certo, “tá”? Então, eles passaram a ser vistos como rebeldes, como heróis, pra uma boa parte do povo. Certo? Então [psssssiu!] Por exemplo, isso aparece muito nos filmes, né, dessa época. Você tem a figura de, ééé, o vampiro por exemplo, Conde Orlok, é uma versão de Drácula de Bram Stoker, que é um cara que controla as pessoas, que espalha a morte por onde ele passa, que coloca as pessoas sob o seu feitiço, uma figura obscura e tal. Então essas imagens de um tirano, de um personagem obscuro que domina as coisas, que “tá” presente, essa-essa mistura entre a tirania e o caos vai ser muito presente no cinema alemão. E nos filmes alemães vocês não vai ter uma expressão do que a gente poderia chamar de liberdade. Mas em contra-em contra- em contra posição a um tirania existe somente o caos, somente a confusão. É isso que os filmes dessa época trazem. (...)

(próprio autor)

As hipóteses de pesquisa 3, 4, 6 e 9 podem por meio desses excertos ser confirmadas. As hipóteses 3 e 6, por causa do engajamento e da aprendizagem dos estudantes, facilitada pelas referências ao cinema de super-herói. A confirmação da quarta hipótese deve-se ao uso do vídeo editado a partir de pequenos fragmentos de diversos filmes diferentes. E a hipótese 9, porque o debate contou com colocações pertinentes por parte dos estudantes, talvez devido à aula expositiva que tivemos. Embora esta última hipótese seja difícil de determinar, pois além das aulas expositivas, tivemos debates e exercícios.

Podemos avaliar os resultados dessa aula analisando os relatórios críticos realizados pelos estudantes. Já citamos relatórios feitos sobre os filmes nazistas, voltemos a nossa atenção para um relatório escrito pelo grupo de Victor, Cecylia e Gabrielly (3º A) sobre o filme *Nosferatu*. O filme conta a História de um agente imobiliário que no século XIX recebe a tarefa de viajar para terras distantes com o objetivo de vender uma propriedade na vizinhança de sua pequena cidade ao misterioso Conde Orlok, que habita um castelo sombrio. O pobre homem acaba descobrindo que seu cliente é um vampiro (*Nosferatu*) e tenta retornar à sua terra antes que o *Nosferatu* chegue à sua casa e à sua esposa primeiro. Segundo o grupo:

O filme foi produzido depois da Primeira Guerra Mundial, momento em que os filmes demonstravam o pessimismo do pós-guerra. O fato dos protagonistas serem humildes era a representação de como o povo alemão vivia na época do pós-guerra. O filme, inicialmente, começa calmo com música bonita e cenário bonito, depois vai aumentando a tensão ao chegar no castelo que é velho onde mora Orlok que por causa de suas características aumenta ainda mais a tensão. Esse clima de tensão do filme foi causado pelo período do pós-guerra.(...) (próprio autor)

Percebe-se aqui uma análise reflexionista do cinema (TURNER, 1997). Os estudantes chegam a ignorar que o filme se passa no início do século XIX e não após a Primeira Guerra Mundial. Portanto, o figurino e o cenário que provavelmente indicaram para os estudantes que os protagonistas eram “humildes” não expressam diretamente as condições de vida do pós-guerra. Trata-se certamente de uma análise simplista por demais para um crítico de cinema. Mas os estudantes não são críticos de cinema e estão se iniciando numa apreciação estética mais aprofundada do audiovisual. Percebe-se que estiveram atentos à multissemiose do filme (música e cenário) e como esses elementos contribuem para elevar a “tensão”. Ademais, é perceptível como os estudantes se empenharam em buscar contextualizar o filme referindo-se à época da sua produção (conforme foi solicitado deles), ainda que seja evidente que tenham exagerado, impondo um sentido estranho à narrativa. A referência ao contexto histórico de “tensão”, porém, não é infundada. E o próprio Kracauer observou que o caráter tenebroso de filmes como *Nosferatu* tem raízes profundas na sociedade alemã do pós-guerra (KRACAUER, 1966).

Semelhante equívoco foi cometido pelo grupo de Ágata, Santana, Maria Clara, Lana e Thalita do 3º A ao abordarem o filme “M: O Vampiro de Dusseldorf”. Ao contrário do filme *Nosferatu*, o personagem principal dessa película não é um vampiro, mas sim um assassino em série. Um psicopata perturbado, porém, um ser humano. A trama envolve uma investigação policial em busca desse criminoso que tem aterrorizado a cidade de Dusseldorf, praticando barbaramente a morte de crianças. O caso se torna tão revoltante que até a organização criminosa da cidade decide caçar aquele bandido. Os estudantes interpretaram o filme como uma parábola sobre o nazismo, mas no ano de produção do filme (1931) Adolf Hitler não era sequer o chanceler do governo alemão. Fica claro que alguns estudantes ainda precisariam de um pouco mais de subsídios intelectuais para adquirir a competência de analisar uma obra de ficção cinematográfica sem um viés político-ideológico tão explícito quanto “O Eterno Judeu” ou “As Aventuras Extraordinárias de Mr. West no País dos Bolcheviques”.

Outro grupo que produziu um relatório de análise sobre o filme “M: O Vampiro de Dusseldorf” foi o de Logan, Senju e Neo. Eles escreveram que o filme se passa na “Alemanha pós primeira guerra mundial, um país que estava destruído, desmoralizado e com altos níveis de desemprego e fome”. O filme foi lançado em 1931 e a Primeira Guerra Mundial acabou em 1918. Ainda que seus efeitos ainda se fizessem sentir, a Alemanha havia parcialmente se

recuperado da destruição da guerra. O que se passa, no entanto, é que nesse intervalo aconteceu a crise de 1929, fazendo estremecer mais uma vez a economia alemã. Apesar de uma certa imprecisão, o grupo compreende corretamente que a situação da Alemanha naquele período favorecia a ascensão de um líder autoritário ao poder, num “clima que fez com que todas as pessoas sentissem muito a vontade de abraçar o idealismo nacionalista de Hitler, que pregava a superioridade alemã e a possibilidade de construir um mundo onde o alemão estaria no topo da pirâmide social”.

O grupo discorre a respeito do filme cruzando as informações referentes ao contexto histórico com observações acerca do enredo. Por isso eles escrevem sobre “uma cidade onde as pessoas além de estarem passando por uma crise social e econômica, surge da Alemanha de becos escuros um assassino que deixa a população com pânico”. Mais adiante, nossas estratégias de multiletramentos parecem ter rendido resultados pois os estudantes comentam que “apesar de ser um filme falado, o uso do expressionismo alemão ficou claro no personagem de M, como uma ferramenta para mostrar a insanidade mental do assassino”.

A maioria dos trabalhos apresentaram ideias confusas a respeito da relação entre filme e sociedade e a maior parte das tentativas de se “encaixar” o filme no contexto histórico foram artificiais, embora às vezes bastante imaginativas. Mas o único suporte que os estudantes receberam para realizar essa tarefa foi um vídeo de 16 minutos, com um texto repleto de conceitos teóricos intrincados, e no caso do 3º ano A, uma breve discussão realizada a partir desse mesmo vídeo com o intuito de esclarecê-lo, mas com explicações generalistas sobre uma mídia que discute diversos filmes diferentes de uma só vez. Está claro que isso não foi o suficiente. Os estudantes assistiram por conta própria aos filmes nas suas respectivas casas e, logo, sem a mediação do professor. Tais limitações, porém, ressaltam o quão louvável foram os esforços dos estudantes e consideramos a iniciativa que eles tomaram de escrever sobre essas obras do expressionismo alemão (o que foi uma escolha deles) como um definitivo avanço, no sentido de construir autonomia, enquanto sujeitos do conhecimento. Houve, no entanto, quem não conseguiu compreender o objetivo da atividade e ao invés de escrever um relatório relacionando filme e sociedade, entregaram tão somente uma sinopse do filme.

No 3º B os resultados não foram tão diferentes. Ao abordarem o filme *Nosferatu*, o grupo de Mr. Robot, Becker, Marcela, Kleber e Lagertha fizeram uma relação plausível entre filme e sociedade escrevendo que:

como toda manifestação artística, o filme “nosferatu” reflete também a pessoas e o contexto histórico da época, na Alemanha de 1922 a pessoas viviam um período de

pós guerra e se encontravam numa situação de humilhação pois a Alemanha foi a principal causadora da guerra e saiu penalizada financeiramente com o tratado de Versalhes e também pessoalmente com o sentimento de revolta do mundo contra a Alemanha. Esses fatos influenciaram o cinema agregando a ele uma visão escapista desses fatos da época, foi assim que a ficção ganhou força nessa manifestação artística pois o povo necessitava fugir ou se distrair dessa situação na República de Weimar. (próprio autor)

Outras análises fizeram relações entre filme e sociedade ainda mais vagas. O grupo de Sophia, Alícia, Ewily e Letícia escreveu sobre “O Gabinete do Dr. Caligari”: “As pessoas que fizeram ao filme tinham, ou sejam possuíam uma visão cheia de sentimentos contraditórios e terríficos que envolveram a Alemanha após o término da I Guerra Mundial”. Não é ideal, mas é uma iniciação ao pensamento crítico, que se almeja. O filme conta a história de mais um assassino, desta vez um sonâmbulo, que sai pela noite a matar sob as ordens de um hipnotista perverso. A história é narrada do ponto de vista de Francis que, no final (*spoiler alert*²⁴), descobrimos ser mais um interno de um hospício. As estudantes fizeram uma descrição tanto dos seus sentimentos diante da obra, quanto dos aspectos formais que observaram: “em relação a forma do filme fez com que nos ficassemos um pouco entendiada e confusa, pelo fato do filme nos passar um olhar deformado com ruas estreitas e entrecortadas, telhados cubistas e os objetos e prédios possuíam deformação”. Talvez o motivo do tédio seja não ter conseguido atribuir um sentido às formas que, embora elas tenham observado, não lhes afetaram positivamente. A perspectiva dos multiletramentos, no entanto, cumpre um papel importante de despertar a atenção para essas formas no sentido de permitir por parte do próprio educando a construção de um significado.

Todas essas observações permitem confirmar a hipótese de pesquisa 8. Realmente a ZDR em que os estudantes se encontram no que se refere à competência para a análise de uma obra cinematográfica na condição de um documento histórico foi desvelada com esse exercício. Percebeu-se, no entanto, que será preciso mais experiências de mediação com vistas a viabilizar para muitos dos educandos a construção da autonomia desejada, especialmente no tocante ao trabalho com obras ficcionais da 7ª arte, sem uma filiação política tão evidente quanto nos filmes de propaganda nazista, com os quais os estudantes tiveram um melhor desempenho. Desse modo, as seguintes aulas ainda incorporariam o cineclubismo, contando com mediação do audiovisual como também do próprio professor.

²⁴ *Spoiler*: do inglês “algo que 'estraga'”. Refere-se ao hábito de revelar detalhes do enredo de uma obra audiovisual, “estragando” o elemento de surpresa que há na apreciação de um filme. Sendo assim um “*spoiler alert*” é um alerta de que o conteúdo que se seguirá será um “*spoiler*”.

Ao término dessa aula no 3º ano A foi feita a leitura dramatizada da peça “O Espião” e os estudantes elogiaram muito essa dinâmica. Outra observação digna de nota, embora não tenha ocorrido precisamente nessa aula, mas encontra-se registrada no diário de bordo, é que o estudante Logan procurou o professor no *Facebook*, sugerindo que o filme que fossem assistir no cinema fosse “Mulher Maravilha” e justificou a sua sugestão com base em dois critérios – 1º o filme é ambientado em uma das Grandes Guerras, ou seja aborda um dos nossos conteúdos, e, 2º o filme alude a questões da contemporaneidade, designadamente o feminismo. A indicação foi muito bem recebida, infelizmente, como se verá adiante, o filme já teria saído de cartaz nos cinemas, quando tínhamos finalmente nos preparado para visitá-lo.

Esse episódio demonstra o papel das TDIC em promover uma cultura de participação entre estudantes conectados. Esse estudante fez poucas intervenções em sala de aula, porém, além de entrar em contato com o professor por mensagem privada, fez publicações no grupo do *Facebook*, que foram bastante pertinentes para o desenvolvimento das aulas – nomeadamente o compartilhamento de um *link* de um canal de *YouTube* sobre cinema, que abordava a linguagem cinematográfica. Esse canal era desconhecido pelo professor e somente fez parte do conteúdo, por assim dizer, das aulas, por iniciativa desse educando.

4.3.5 “Direitos humanos para humanos direitos?” (Dia 5: 7 de Junho)

Nessa aula, deixamos de lado o tema do Nazi-Fascismo para nos debruçarmos sobre o conteúdo curricular da Guerra Fria. Foi realizada uma exposição oral dialogada, com a utilização do *prezi*²⁵. Antes de abordar a Guerra Fria propriamente o professor exibiu um mapa animado sobre a Segunda Guerra Mundial que resume alguns dos principais acontecimentos desse conflito bélico. O objetivo era fazer uma introdução ao tópico do Mundo do Pós-Guerra. Para tratar do contexto histórico da bipolarização global, foi explicado alguns dos principais desdobramentos que se deram após a Segunda Guerra Mundial, incluindo a criação da Organização das Nações Unidas. Ao explicar a origem desse organismo internacional fez-se uma alusão à Declaração Universal dos Direitos Humanos e iniciou-se uma discussão com os estudantes sobre o tema dos Direitos Humanos. Esse assunto foi muito controverso entre os estudantes do 3º ano B e levou a uma discussão acalorada. Alguns dos detalhes a respeito dessa aula encontram-se registrados no diário de campo.

25 Disponível em: <https://prezi.com/p/ioyepuhutvyn/>

Por causa da mobilização gerada pelo tema dos Direitos Humanos, em especial a questão de se deveríamos garantir proteção aos atributos da dignidade humana mesmo a um ser humano considerado indigno desse “privilégio”, por exemplo, um criminoso, e buscando problematizar o chavão do senso comum que sentencia que “bandido bom é bandido morto”, o professor escolheu um filme para ser exibido na aula seguinte. Esse filme também é útil por ter sido produzido e ambientado na Europa do pós-guerra. Trata-se de uma obra prima do cinema mundial e a produção mais representativa da escola cinematográfica denominada neorrealismo italiano. Estamos nos referindo ao filme de Vittorio de Sicca: “Ladrões de Bicicleta” (1948).

Na aula do 3º ano A não houve tanta polêmica em torno da referida questão, o que fez com que ela transcorresse sem muita atribulação e dessa forma se pôde avançar com o conteúdo preestabelecido e a apresentação dos *slides*. Entretanto, por causa da pertinência do filme “Ladrões de Bicicleta” em sua abordagem do tema do pós-guerra, além do fato de se tratar de um clássico, o filme foi incluído para exibição nessa turma também.

4.3.6 O “mofi” e o judeu (Dia 6: 14 de Junho)

Na aula do 3º B, foram exibidas algumas sequências do filme “Ladrões de Bicicleta”. Os estudantes ficaram atentos e silenciosos durante a projeção do filme. Por outro lado, também não pareciam motivados a participar tão intensamente quanto haviam participado na aula anterior. Houve, no entanto, alguns comentários pontuais de alguns estudantes.

As sequências selecionadas pelo professor fazem parte do final do filme. Por isso, antes de exibi-las, além de explicar aos estudantes os motivos pelos quais ele decidiu apresentar-lhes esse filme, o professor trata de contextualizar as sequências finais, narrando o enredo que se desenvolveu até aquele momento do filme:

07 Professor: (...) Esse filme conta a história de Antônio, um trabalhador inicialmente desempregado, de Roma, ele recebe uma proposta de emprego. Ele vai colar cartazes nos muros das cidades, mas pra aceitar esse emprego ele tem que ter uma bicicleta. E ele tinha uma bicicleta, mas ele teve que penhorar essa bicicleta pra, é, ter dinheiro porque ele “tava” passando fome, a situação de Roma nessa época, como vocês podem ver nesse filme, era caótica, havia muitos desempregados, ele “tava” desempregado há muito tempo, então “tava” sem dinheiro, penhorou a bicicleta. Éé, então ele ficou desesperado, como é que ele vai trabalhar se ele não tem uma bicicleta? Ele fala isso pra a mulher dele, e a mulher decide penhorar os lençóis da cama dela, a roupa da cama, pra poder comprar-- pra ele poder reaver a bicicleta dele, “né”? E aí ele vai conseguir esse emprego. Ele vai começar a trabalhar, colando cartazes nos muros da cidade.

08 Marcela: Dê *spoiler* não, professor!

009 Becker: Sem *spoiler*!

10 Professor: Eu vou mostrar pra vocês só a cena final do filme! [Murmúrios de lamento entre os alunos] Eu “to” contando a história só pra vocês se situarem.

11 Marcela: Broxei.

12 Hannah: Tirou o tesão da gente!

13 Professor: A gente nem terminou de fazer-- né, de eu expor pra vocês aquela apresentação do prezi que eu quero fazer hoje ainda, então eu só vou mostrar os vinte minutos finais do filme que eu acho que é o que mais interessa à gente, só pra vocês terem uma noção.

[O professor roda o filme e comenta algumas das cenas iniciais antes de pular para as sequências finais do vídeo]

14 Professor: Mas aí ele “tá” trabalhando, ganhando honestamente pelo suor do seu trabalho e chega um miserável, um “mofi”²⁶, né? E pega a bicicleta dele. Roubou a bicicleta dele. Ele vai atrás do cara, mas não consegue encontrar. Ele vai até a polícia, a polícia não faz nada. Ele decide procurar esse cara ele mesmo. Procurar a bicicleta, na verdade, ele precisa da bicicleta pra trabalhar.

15 Marcela: Nossa, é muito Brasil!

(...)

18 Professor: Pois é. Eu acho que vocês podem se-se-se identificar, “né”, com o filme. Então, boa parte do filme é esse cara tentando achar a bicicleta.

19 Hannah: Isso é em português, “né”?

020 Professor: Tem legendas.

21 Becker: Esse cara é o Peter Parker, só que em vez de procurar o assassino do avô dele, ele “tava” procurando o cara que roubou...

(próprio autor)

O uso da expressão “mofi” para aproximar a experiência dos estudantes com aquela exibida de um filme que se passa na Itália em 1948 é análogo ao apontamento feito pelo estudante Becker, que usa uma referência cinematográfica sua (Homem Aranha) para compreender o enredo do filme. Algo que embasa empiricamente a hipótese de número 3. A educação histórica se faz quando os estudantes, a partir dos seus conhecimentos prévios alcançam um novo saber. Isso também é ilustrado pela fala da estudante Marcela, quando afirma que a descrição dada pelo professor é “muito Brasil”. Na aula anterior, uma estudante argumentava que a vida do detento no sistema prisional deveria causar-lhe sofrimento e ofereceu a narrativa de já ter tido sua bicicleta roubada na sua própria casa como justificativa para o seu ponto de vista. Infelizmente, essa estudante não estava presente nesta aula e não pôde reagir ao filme ou ao relato do professor. O professor retoma sua explicação:

22 Professor: É, com o filho dele. O filho dele que trabalha num posto de gasolina, né, então ele precisa muito desse emprego, porque a família dele “tá” passando necessidade. E ele vai atrás. O filme é ele passando por vários lugares em Roma, você vê a situação do povo como “tava”, (ininteligível) desempregados perambulando pelas ruas de Roma, vários lugares diferentes, os cortiços que havia lá, a Igreja tentando fazer caridade pra aliviar a situação dos mais pobres, éé, e ele

26 “Mofi” é uma contração da expressão “meu filho” (a sílaba tônica é a segunda). Trata-se de uma gíria na Paraíba comumente empregada para referir-se a jovens em conflito com a lei ou em situação de vulnerabilidade social (por exemplo, dependentes químicos) ou para designar um homem jovem periférico que usa determinado vocabulário, veste-se de um certo modo e tem uma linguagem corporal particular associada à marginalidade. Trata-se, portanto, de um estigma que recai sobre quem não se conforma a um determinado *habitus*. Sinônimos oriundos de outros contextos regionais:: “trombadinha”, “nóia”, “galeroso”, “maloqueiro”, “mala”, “correria”, etc.

finalmente, depois de muito procurar, não encontra a bicicleta mas encontra o sujeito que roubou ele.

23 Becker: Ele senta a mão.

024 Professor: Hã?

025 Becker: Ele senta a mão assim. [Faz um gesto de quem dá um tapa].

026 Hannah: Ele “taca-le pau”.

027 Professor: “Vamo” ver o que acontece. Vou mostrar pra vocês essa cena, “tá”?

028 Aluno: Qual o ano, professor, desse filme?

029 Professor e outros alunos em coro: mil novecentos e quarenta e oito.

(próprio autor)

Depois da exibição das sequências do filme, o professor busca instigar uma reflexão entre os estudantes. É comum que o docente comece perguntando aos espectadores o que a obra os fez sentir. Não se pode perder de vista que assistir a um filme é uma experiência estética. Depois de vivenciada a experiência estética, qualquer tipo de análise pode proceder.

033 Professor: Então, eu queria perguntar pra vocês o que vocês sentem.

034 Aluna: Tristeza.

35 Kent: Esse “homi” só se fode na vida, “né”?

36 Professor: É. Então vocês sentem empatia por ele, “né”? Então, isso é o interessante do filme, “né”? No começo a gente sente empatia por ele porque ele foi roubado e a gente é levado a sentir raiva do ladrão que roubou ele. E aí quando ele confronta o ladrão e ele não tem resultado...

37 Marcela: Mas era o ladrão mesmo aquele?

038 Professor: Era o ladrão.

39 Anitta: E a bicicleta dele “tá” onde?

40 Professor: Ele se livrou, vendeu, qualquer coisa assim, mas era o cara. E aí a gente fica com mais raiva ainda. Porque ele-ele foi roubado, injustiçado. Mas depois a gente vê ele na condição de ladrão. E em vez de sentir raiva, como a gente fez com o primeiro ladrão, a gente sente empatia por ele. É aí que “tá”. É isso que eu queria trazer pra vocês aqui. A gente sente empatia por aquelas que “tão” próximo da gente. Aqueles que a gente conhece. Porque a gente sabe a situação de desemprego, a situação de miséria em que ele “tava” vivendo, o quanto ele precisava daquela bicicleta, a gente consegue se identificar com o personagem. E a gente tem ódio do outro, porque a gente não sabe do outro, a gente não sabe qual a história do outro, o que levou ele a roubar, então a gente tem raiva dele, isso é natural. Quando a gente se sente próximo de alguém a gente consegue enxergar o ser humano que existe lá, quando a gente “tá” distante a gente enxerga só um bandido, “tá”, a gente rotula de bandido e não enxerga a humanidade que existe nele. Eu consegui convencer vocês de que os judeus eles não prestavam, eles não queriam trabalhar, eles eram todos--sacanas, por que? Porque vocês não conhecem judeus. Vocês não conhecem nenhum judeu. Talvez aqui ninguém conhece-- tem conhecido. Aí foi fácil eu pegar esse rótulo e atribuir a todo um povo. Foi isso que os nazistas fizeram. Então se a gente quiser justificar qualquer maldade, se a gente quiser justificar qualquer violência, basta a gente atribuir um rótulo a uma pessoa, chamá-lo de bandido, chamá-lo de judeu sem vergonha, de “nego” safado, certo? Se a gente atribuir esse rótulo, a gente já não consegue mais ver a pessoa que existe por trás.

41 Mr. Robot: “Moffi”!

(próprio autor)

A referência ao documentário exibido numa aula anterior, “O Eterno Judeu”, é um modo de atualizar a problemática da representação no cinema e, por extensão, da representação na cultura e os significados arbitrários que essas representações carregam. Ao discorrer sobre a necessidade de questionar estereótipos, o professor é interrompido pelo

estudante Mr. Robot que chama atenção para o emprego de uma palavra anteriormente usada pelo próprio professor e que pode ser interpretada como tendo um viés preconceituoso.

42 Professor: “Mofi”! A gente não consegue ver o dependente de drogas, a gente não consegue ver o desempregado, a gente não consegue ver a pessoa com problemas mentais, uma pessoa que teve uma infância violenta, que foi ensinada que só pode obter as coisas por meio da violência. Então a gente deixa de enxergar toda a dimensão humana que existe na pessoa e só vê uma coisa, “um rótulo”. Então, eu “tô” trazendo isso aqui porque eu quero discutir com vocês porque existem direitos humanos, por que que a declaração universal dos direitos humanos, éé, fala que-- por que que esses direitos à vida, à liberdade, a ser tratado com dignidade, mesmo os piores entre nós, as pessoas que a gente considera mais desprezíveis, porque, pessoal, ontem foram os judeus, antes disso, eram os negros, já foi no passado as “bruxas”, as pessoas que não praticavam a religião cristã, como é que a gente não sabe se não “tá” cometendo as mesmas injustiças rotulando as pessoas de “bandido”.

43 Hannah: Não sei.

44 Professor: Mas isso não é uma possibilidade?

[“É.” Entre alguns alunos]

45 Professor: A gente não sabe o que a outra pessoa viveu. A gente só julga. A gente não sabe o que ela passou, o que levou ela a “tá” ali naquela situação. É fácil julgar. É fácil julgar quem a gente não conhece.

46 Hannah: Verdade.

(próprio autor)

Na semana que antecedeu essa aula, um jovem em São Bernardo (SP) teve sua testa tatuada à força com os dizeres “sou ladrão e vacilão” como punição por supostamente ter tentado roubar uma bicicleta. Esse fato ganhou destaque tornando-se notícia nacional e internacional²⁷ e gerou uma polêmica pelo Brasil afora, provocando discussões nas redes sociais online. Inclusive no grupo da turma no *Facebook* uma estudante publicou o vídeo da sessão de tortura. Essa fala do professor além de ser uma continuidade ao debate da aula anterior, também foi um posicionamento diante dessa atitude. A discussão prossegue.

47 Professor: Bom, é isso, então. Éé, os direitos humanos vêm nesse sentido. Pra a gente lembrar que todos nós somos humanos independente – judeu, branco, negro, criminoso –

48 Mr. Robot: Independente da personalidade.

49 Professor: Independente da personalidade tem que ser tratado com a mesma dignidade. Não quer dizer que você vai passar a mão na cabeça dos bandidos. Os bandidos, se cometem algum erro-- ato ilícito, tem que responder por aquilo ali, tem que ser responsabilizados. Dizer que a gente tem que ter empatia, mesmo com o criminoso, e reconhecer a humanidade nele, não significa dizer que a gente vai deixar de responsabilizá-lo pelo o que ele fez. Significa dizer que a gente tem que ter um distanciamento crítico daquele rótulo que a gente “tá” aplicando a ele e conseguir enxergar a humanidade que existe lá, certo? Talvez se a gente sair daquele lugar de ódio, de raiva, a gente possa propor uma solução melhor pra que não aconteça mais crimes, pra que não haja mais bandidos, pra que a pessoa possa se ressocializar, certo? E pode ser que isso envolva uma certa dose de sofrimento da parte dele, mas a gente não pode perder de vista o ser humano que existe ali. Fala, Mr. Robot.

(próprio autor)

27 <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/tatuador-e-presos-por-tortura-apos-escrever-eu-sou-ladrao-e-vacilao-na-testa-de-adolescente-no-abc.ghtml>

Depois do intervalo o professor retomou a apresentação de slides. No fim dessa aula no 3º B, assim como na aula do dia 7 de Junho do 3º A, o professor explorou a iconografia da Guerra Fria, exibindo e fazendo uma análise de cartazes de propaganda ideológica realizados naquele contexto histórico. Alguns produzidos pelo governo dos Estados Unidos da América e outros produzidos pela União Soviética. O professor esclareceu que esse tipo de propaganda ideológica se dava através de cartazes, mas manifestava-se em outras esferas da cultura, tais como no cinema. A exibição de um filme com um viés político-ideológico seria realizada na aula seguinte. Na turma do 3º ano A o filme já seria exibido nesse dia.

No 3º ano A, o debate em torno de “Ladrões de Bicicleta” não gerou muita polêmica. O professor, buscando estimular a sensibilidade estética dos educandos, apontou como a linguagem do audiovisual produz significado, nesse filme. Numa das sequências finais, após ter confrontado o homem que furtou a sua bicicleta, sem conseguir obtê-la de volta, e sendo humilhado pelos vizinhos do meliante, que o consideram apenas um bom rapaz da vizinhança, Antonio vaga desesperançoso pelas ruas de Roma, seu filho o segue atônito, após tudo o que se passou. Antonio para numa rua e, subitamente, uma profusão de bicicletas aparecem por todos os lados. Planos de ciclistas felizes montando e trafegando em cima de seus veículos são alternados pelo olhar aflito de Antonio e seu filho sentado à beira da calçada (ver fotograma 7). Antonio anda ansiosamente de um lado para o outro, quando de repente vê uma bicicleta estacionada sem dono. Os passos nervosos de Antonio são retomados, ele senta no chão e se levanta novamente. Toda essa cena é acompanhada de uma trilha sonora que exprime o conflito interior do personagem, além disso, há o ruído da rua povoada por uma multidão alegre, alheia ao calvário do protagonista, mas essa parte do roteiro não possui diálogos. É nesse clímax que o professor pausa o filme e pergunta aos estudantes:

08 Professor: (...) O que vocês acham que “tá passando na cabeça desse personagem?

09 Uzumaki: Roubar a bicicleta.

010 Lucia: Pegar a bicicleta?

11 Professor: É. Por que?

12 Ágata: Porque ele “tá” passando fome em casa.

13 Professor: Ééé, passando necessidade, não necessariamente fome...

014 Lana: E a injustiça também... Porque...

15 Professor: Sim. Mas... Isso são dados do enredo, que eu contei pra vocês. Que vocês souberam deduzir pra chegar a essa conclusão, mas, ééé, tem algum outro elemento? Porque essa cena toda, ao contrário da primeira parte que eu mostrei pra vocês, ela não tem diálogo, certo? Tem alguma coisa que ajude vocês a compreender que...

16 Ágata: A cara do menino. A expressão dele. Várias bicicletas passando. Focaram muito nas bicicletas.

17 Professor: O contraste, “né”? Entre a situação dele e a abundância de bicicletas que tem ao redor dele. Então essa forma que o filme encontrou de mostrar pra a gente-- de fazer a gente sentir a tensão que “tá” se passando dentro desse personagem. Ééé, e aí o que vocês sentem com isso?

(próprio autor)



Fotograma 7

Ágata tem sucesso em ler a imagem e apreciar a narrativa fílmica a partir dos elementos não verbais da linguagem cinematográfica. A pedagogia dos multiletramentos realiza-se mesmo numa aula de História, quando o professor lembra aos estudantes que o todo texto é multimodal. Mais adiante, o professor propõe relacionar o argumento do filme com o contexto histórico abordado nas suas aulas:

23 Professor: (...) A ideia foi mostrar, mas eu queria perguntar pra vocês mesmo, eu queria saber de vocês, o que esse filme mostra pra a gente sobre a-a-o mundo pós-guerra?

24 Uzumaki: A desigualdade social.

25 Professor: A desigualdade, “né”? Em razão de quê?

026 Lana: Da crise.

27 Thalita: Do desemprego.

28 Professor: Desemprego, crise, provocado pelo quê? Pela segunda guerra mundial, “né”? Por toda destruição que houve, a situação dos países europeus, nesse caso aí na Itália, não “tava” fácil, pros trabalhadores em particular. Bom, é isso, esse filme dá a ideia pra gente de toda a injustiça social que havia nesse período. E vai ser por causa dessa injustiça social que os Estados Unidos vão intervir, por meio do plano Marshall, e ajudar na construção-- na reconstrução da Europa. Os Estados Unidos ele viu que ele “tava” perdendo de exportar produtos pra a Europa, já que muitos trabalhadores “tavam” desempregados, já que a situação de desemprego “tava” muito grande na europa desse período. E aí ele queria ajudar os países europeus a se reerguerem pra poder comprar os seus produtos, pra que eles tivessem um mercado, um mercado consumidor. Mas não foi só isso. Havia outro objetivo por trás do plano Marshall. Alguém sabe qual era?

(próprio autor)

O filme revela-se um documento histórico do seu tempo que apresenta um testemunho acerca da realidade de uma época. Ele não é um simples instrumento didático para ilustrar a realidade, mas um produto mesmo de uma dada realidade. As injustiças sociais na Europa do pós-guerra expressam-se nesse filme que é ao mesmo tempo um relato e uma denúncia das condições de vida do trabalhador naquele contexto. Mas para vislumbrar essa realidade e permitir ao educando aprofundar-se na análise da obra cinematográfica, não basta utilizar o filme como um único documento. Ao longo da aula anterior o professor já havia apresentado outras fontes (os cartazes propagandísticos, por exemplo), mas a principal fonte no contexto educativo torna-se o próprio profissional de ensino com sua bagagem intelectual, adquirida em virtude da sua formação acadêmica. O livro didático também compõe as fontes históricas secundárias utilizada pelos estudantes na produção do conhecimento, mas a mediação do professor e dos próprios pares revela-se indispensável para viabilizar um trabalho profícuo com o audiovisual.

Após discutir um filme clássico e um drama social pertencente ao cânone cinematográfico e que poderia ser caracterizado como um “filme de arte”, o professor decidiu incluir na programação de exibição um filme de ação que não é desconhecido entre alguns dos estudantes. Apesar de ter sido produzido antes até do nascimento dos estudantes, o que o torna acessível é a sua condição de produto de uma Indústria Cultural voltada para o entretenimento, justamente por enquadrar-se dentro do gênero de “filme de ação”.

Rambo II é a história de um veterano da Guerra do Vietnã que, após passar um período preso, recebe um indulto das autoridades dos EUA na condição de realizar uma operação especial. O filme é produzido e se passa na década de 1980, quando há um recrudescimento da Guerra Fria, com a chamada Guerra nas Estrelas, fomentada pelo presidente estadunidense Ronald Reagan. O herói embarca para uma base americana no Laos de onde partiria para o vizinho Vietnã, então controlado por um Partido Comunista de Norte a Sul, numa missão especial. Outrora, os estadunidenses haviam combatido ao lado do governo do Vietnã do Sul com o objetivo de derrotar o regime comunista que até 1975 confinava-se ao norte do país. O Vietnã do Sul e seus aliados americanos perderam a guerra para o Norte, que unificou o país sob um regime socialista autoritário. A missão de Rambo é fotografar possíveis prisioneiros de guerra, compatriotas desaparecidos, que se especula estarem detidos num campo de concentração. Rambo desobedece a ordem do seu superior e ao invés de simplesmente

registrar a presença dos prisioneiros para depois aguardar a equipe de resgate, decide resgatar sozinho as vítimas.

O professor explicou o contexto e apresentou uma edição do filme com planos de Rambo realizando proezas espetaculares, como cair de um avião quase sem paraquedas, saltar de um barco em plena explosão, sobreviver a uma bomba de napalm e rajadas de metralhadora atiradas do alto de um helicóptero para depois sequestrar esse mesmo helicóptero ao emergir miraculosamente incólume das águas de um rio e basicamente matar todos os comunistas e outros vilões que entram no seu caminho. O professor exibiu o vídeo enquanto comentava as cenas e então os estudantes fizeram suas próprias observações instados pela mediação do docente:

54 Uzumaki: Achei apelativo!

55 Ozama: Ele foi um verdadeiro patriota não foi, professor? [Os alunos estão ainda conversando muito entre si então por isso o professor pede pra repetir duas vezes até que finalmente entende a fala do estudante].

56 Professor: Você “tá” falando do que o filme “tá” tentando mostrar, “né”? Que ele foi um verdadeiro patriota, ele foi salvar os companheiros, os prisioneiros de guerra, que viveram a guerra como ele. É isso mesmo, o personagem é isso, ele é o exemplo do patriota, o exemplo do americano. Mas além disso gente, psssss [o professor pede silêncio, pois os alunos conversam muito entre si], como é que a gente pode relacionar esse filme com a guerra fria?

57 Uzumaki: O filme foi feito pelos Estados Unidos aí, tipo, os Estados Unidos-- é a versão dos Estados Unidos de encarar o fatos.

58 Aluna não identificada [as luzes estão apagadas e não se pode ver quem é a dona da voz]: Que eles eram fortes.

59 Professor: É. E qual a versão deles? Que era forte, “né”. E como é que os inimigos eram? Como é que os russos...

60 Aluna não identificada [as luzes estão apagadas e não se pode ver quem é a dona da voz]: Fracos.

61 Uzumaki: Ruins!

62 Lana: Eram pessoas que torturavam os outros.

63 Professor: Pessoas que torturavam os outros, que praticavam barbaridades, pessoas ruins, “tal”. “Tão” percebendo, gente, a guerra fria aí?

64 Aluno não-identificado: “Tamo”.

(próprio autor)



Fotograma 8

Rambo é capturado e torturado pelos soviéticos

Os estudantes passam a relacionar o conteúdo e a forma do filme à autoria deste, considerando o viés ideológico no qual o sujeito histórico produtor desse discurso se inscreve, como também o contexto histórico ao qual o filme pertence, reconhecendo nesse processo efeitos subjacentes à imagem, imbuídos de sentido ou até mesmo de finalidade. Em outras palavras, as condições de produção do discurso são identificadas e apontadas na origem do enunciado – neste caso, a imagem audiovisual. É isso que denominamos “pensar historicamente”. É claro que não são todos os estudantes que se expressaram desse modo. A participação infelizmente fica limitada a alguns poucos estudantes que tem a coragem de se expor diante dos outros, sujeitos que estão ao erro e à censura por parte dos colegas. Então, como a participação não é tão ampla quanto o desejado, o professor sintetiza as conclusões chegadas conjuntamente com os estudantes, para reforçar as ideias, caso algum estudante não tenha compreendido até então, e feito isso solicita mais uma vez a participação dos estudantes. Mas o mesmo estudante que já havia participado anteriormente é o único que atende ao pedido do professor:

65 Professor: Então você tem uma representação do americano como o herói, que é o bonzinho, “né”, e você tem a representação dos russos, dos vietnamitas, socialistas, que são os grandes vilões, “né”. Que são os que não prestam e tudo isso. Então aí você tem um exemplo claro de um filme de propaganda americano, “tá”. Ele era feito lógico, foi feito pra vender, pra trazer pessoas pro cinema, pra divertir, pra animar o público com essas cenas de explosões e tal, mas por trás disso existe uma mensagem forte da guerra fria, existe uma propaganda ideológica que é feita. Isso fala muito sobre o que era a sociedade americana da época da guerra fria, “tá”? (...) Mas vocês querem comentar alguma coisa, como é que esse filme fez vocês enxergarem a guerra fria? Como é-- ajudou vocês a entenderem um pouco sobre a situação da guerra fria?

66 Uzumaki: Ajudou.
(próprio autor)

Após a exibição desse filme o professor ainda apresentou um terceiro filme na turma do 3º ano A. “A Vida dos Outros” (2007) é um filme que se passa na Alemanha Oriental, governada por um regime socialista. O objetivo desse filme era ilustrar as condições de vida sob o socialismo real. Assim como “Bastardos Inglórios”, o filme é uma produção recente que tematiza um tempo passado e, portanto, não se presta com a mesma propriedade a uma abordagem na perspectiva de analisá-lo como uma fonte histórica do período estudado. O professor tentava aproximar os estudantes do conteúdo apresentando um filme que tem uma linguagem audiovisual contemporânea e acessível (o filme estava dublado, o que atendia também a uma solicitação dos estudantes). Trata-se de uma história de amor envolvente, mas ao mesmo tempo um protesto em nome dos direitos humanos. Com a sua exibição o professor intencionava motivar os estudantes para o estudo do conteúdo ao qual o filme se refere por ser historicamente ambientado. Depois da aula alguns estudantes pediram o nome do filme e afirmaram estar interessados em continuar assistindo ao filme por conta própria – já que apenas exibimos as sequências iniciais, por falta de tempo. Mas ao longo da exibição, havia conversas paralelas entre os estudantes, e o professor fez diversas intervenções. No seu diário de campo, ele registra essa ocorrência, observando que talvez os estudantes estejam enfadados com o uso de tantos filmes. É nesse momento que o professor passa a se questionar se o uso do audiovisual não estava saturando as aulas. Havia um conflito inerente à posição ambivalente de professor-pesquisador. O pesquisador desejava prosseguir explorando as potencialidades do cinema para o ensino-aprendizagem de História, mas o professor se questionava até que ponto isso não seria contraproducente do ponto de vista do ensino-aprendizagem.

Contudo a visão do professor e a do pesquisador foram conciliadas ao cogitarmos a proposta de realizar um novo júri simulado. Entretanto, a proposta não vingou devido a imprevistos no calendário escolar. Não houve aula no dia 21 de Junho em virtude da realização de uma festa junina na escola. A semana seguinte foi de recesso escolar e as aulas de História retornaram apenas no dia 5 de Julho. Em face dessas reconfigurações no calendário escolar, a exibição, debate e produção de filmes apresentou-se como método de ensino-aprendizagem mais adequado para as aulas restantes do bimestre escolar.

4.3.7 Guerra Fria e Descolonização no cinema (Dia 7: 5 de Julho)

4.3.7.1 O comunista e o judeu (3º B)

O retorno às aulas começou com a proposta do trabalho final do bimestre. Já tendo assistido a filmes, debatido sobre filmes e analisado filmes, os educandos teriam agora a incumbência de realizar seus próprios filmes. Nos termos da mídia-educação, a apropriação crítica já fora praticada, o que restava aos educandos era exercitar a apropriação criativa. O professor estabeleceu que o tema do filme a ser produzido deveria ser referente a algum dos conteúdos abordados no bimestre. O professor esclareceu as dúvidas e deu algumas diretrizes acerca de como os estudantes deveriam proceder. Sugeriu que os estudantes utilizassem o que foi aprendido a respeito de História e do Cinema nas suas produções audiovisuais. Pontuou que os estudantes estariam livres para formar os grupos que quisessem, já que a obra cinematográfica é uma arte coletiva. Exigiu que ao final de cada filme os estudantes apresentassem créditos com a função desempenhada por cada estudante na realização do trabalho. Mas o professor não dispunha de recursos e nem tempo de aula para realizar com os estudantes uma oficina audiovisual, como previamente havia cogitado. Por isso, as instruções foram genéricas e o trabalho de realização do filme, como se verá adiante, fez-se com base nos letramentos previamente adquiridos por parte dos educandos.

O filme Rambo II foi trabalhado com os estudantes do 3º ano B nesse dia. Inicialmente, a participação dos estudantes foi restrita, e considerações críticas foram tecidas por alguns dos estudantes, mas elas apenas surgiram a partir da mediação docente e de uma estratégia bastante diretiva por parte do professor:

110 Professor: Por que vocês acham que Rambo resgata os prisioneiros americanos?

111 Klebinho: Porque ele é um soldado americano...

112 Professor: Ele é um soldado americano, um patriota, ele é o herói do filme, um grande americano. [Ininteligível] americano. Mais americano que os militares lá que só “tavam” querendo, enfim... Assistam o filme que vocês vão entender a história, mas ele é o verdadeiro americano, ele é a representação do americano verdadeiro, que realmente se preocupa com os prisioneiros de guerra, com as pessoas que sofreram a guerra. É... Então? Como é que isso ajuda a gente a entender o contexto.

113 Becker: Isso é a mesma coisa que a Rússia fazia com aqueles filme. Ele tenta passar uma imagem. Porque a gente não assistiu aquele filme russo? Que era dos bolchevique. Bolcheviques ou menchevique?

114 Professor: Bolcheviques é o partido que dominou a Rússia a partir de mil novecentos e vinte e três.

115 Becker: Foi, aí eles fizeram aquele filme-- aí eles “faz” toda aquela cena pra mostrar como eles eram bons. Aí nesse filme ele tenta mostrar a figura patriota, que é Rambo e um soldado americano, como ele é forte e passar, assim, uma mensagem que eles tem um monte de Rambo.

(próprio autor)

Percebe-se que, da mesma forma como aconteceu no 3º ano A quando da discussão desse filme, alguns estudantes têm dificuldade de ir além da superfície do enredo. É desafiador para alguns dos educandos referir a obra cinematográfica ao contexto histórico no qual ela se situa (Klebinho no 3º ano B e Ozama no 3º ano A, por exemplo), enquanto para outros, essa tarefa desenvolve-se com maior naturalidade (Becker no 3º ano B, Uzumaki no 3º ano A). Inicialmente o professor lembra aos estudantes que o filme é uma fonte histórica e ensaia o expediente de pedir para que os estudantes lhes dirigissem perguntas com vistas a que os mesmos formassem suas próprias concepções a respeito do filme. Mas por causa dos escassos resultados obtidos seguindo essa estratégia, retomou o lugar do mestre que interroga os seus pupilos:

133 Professor: (...) O que que a gente pode aprender, gente, com essa fonte histórica? Vamos encarar o filme como uma fonte histórica. O que a gente pode aprender?

134 James: Sobre a Guerra Fria.

135 Professor: Perfeito. Por que sobre a Guerra Fria?

136 James: Porque fala desse negócio da Guerra do Vietnã.

137 Professor: Fala sobre desse-- sobre essa questão... Não da Guerra do Vietnã, porque a Guerra do Vietnã foi- foi-- o contexto do filme ele se passa depois da Guerra do Vietnã. Depois de perdido a Guerra do Vietnã. Ééé, o contexto em que o país era um país socialista e que os Estados Unidos precisavam entrar pra resgatar seus prisioneiros de guerra. A guerra já tinha passado. Mas, sim, fala sobre esse contexto da Guerra Fria. Mas mais importante do que isso. Além de falar sobre esse tema, o filme é importante pra a gente entender a Guerra Fria porque... em que época ele se passa?

138 Mr. Robot: Guerra Fria.

139 Professor: Hm? Mil novecentos e oitenta. O que que isso significa?

140 Mr. Robot: Que os filmes lançados naquela época, que os filmes só tinham sucesso assim. Os filmes de ação.

141 Kent: E os corpos também, né, [prosssegue com comentário ininteligível];

141 Professor: Assim-- assim co-- mas assim, diretamente, que época é essa, que contexto é esse que a gente “tá” falando?

142 Mr. Robot: É, pós-guerra!

143 James: Guerra Fria!

144 Professor: A Guerra Fria. A Guerra Fria. Então ele é um filme, sim, sobre o contexto da Guerra Fria. Mas mais importantemente ele é um filme situado na época da Guerra Fria.

145 Ediwar: No fim dela já, “né”?

146 Professor: Sim, no fim dela, mas ainda “tava” rolando. Certo?

147 Ediwar: O auge dela foi antes.

148 Anitta: [ininteligível] mostrar que a a Guerra Fria teve muito derramamento de sangue.

149 Professor: Sim, a gente pode-- a gente pode ver isso. Certo? Enxergar isso como uma característica do filme. Houve sim derramamento de sangue. É. Com relação a ser o auge ou não, é-é, Ediwar, na verdade, teve duas fases da Guerra Fria, “né”. Teve uma fase mais “quente”, vamos dizer assim, logo no início. Depois houve um esfriamento, e houve novamente um esquentamento no final, na década de oitenta. Foi o período da chamada Guerra nas Estrelas, “tá”? Então. É...

150 Ediwar: Isso é Star Wars?

151 Professor: Sim, foi daí que veio o nome. Eu imagino. Mas é-- É porque é um período em que a ameaça nuclear que tanto fazia parte desse-desse contexto--

contexto desse período, retornou, é, os-os paí-- os Estados Unidos voltou a ter um discurso belicoso, de guerra, contra a União Soviética e a União Soviética mostrava-se hostil aos Estados Unidos. E essas-essa rivalidade aumentou, “tá”? Então, a década de oitenta também foi um período auge da Guerra Fria.

152 James: Vietnã daquela época pode ser comparada a Coréia do Norte de hoje?

153 Professor: Pode. Pode sim. Pode sim.

(próprio autor)

Depois do intervalo o professor prossegue com essa linha de questionamentos. Mais adiante o professor novamente interpela os educandos no sentido de formularem perguntas. Os estudantes levantam questões como “onde” o filme foi feito e “quem” o fez, mas não chegam a conclusões a partir disso. Ao invés disso, o próprio professor contextualiza os dados que ele mesmo fornece para os estudantes e levanta questionamentos visando induzir os estudantes a formularem uma interpretação que compreendesse o filme como um produto do contexto histórico no qual ele está inserido.

165 Kent: Quem fez?

166 Professor: Realizador “estadosunidense” cujo nome me escapa agora, mas “tá aqui [professor se dirige ao computador]. Mas é um diretor americano, “né”?

(...)

171 Professor: Eu não sei, ele não é muito-- não foi muito importante no processo de fazer esse filme. Esses filmes de hoje em dia a produção, os atores são mais importantes do que os diretores nesses filmes americanos. Mas são americanos. “Tá”? Isso nos diz bastante já. São grandes estúdios de Hollywood. Isso é o importante. E aí? O que mais a gente-- o que a gente pode saber a partir desses dados? A gente sabe que o filme é da década de 1980, da Guerra Fria, um filme americano, quais são as consequências disso, gente? Pensem no contexto da Guerra Fria.

(próprio autor)

Alguns estudantes dão respostas sucintas sem demonstrar compreender a relação com o contexto histórico referido.

172 Kent: A guerra.

173 Professor: Que guerra?

Interrompendo essa dinâmica, um estudante expressa a seguinte reflexão:

176 Mr. Robot: Ééé... Ele deixou [?] também de o cara valorizar... [Há conversa paralela entre os alunos e o professor pede silêncio] ... o soldado, né? Tipo, porque Rambo, o bicho era o peso, “né”, tipo, apresentando pra o “público” que.. [O professor se dirige a um grupo de estudantes em conversa paralela calma mas firmemente: “pessoal, por favor!”] O militar ele tem-- deve receber um prestígio e tal.

177 Professor: Perfeito, mas não-- os militares vietnamitas e russos que aparecem no filme recebem o mesmo prestígio? [Grupo de estudantes respondem negativamente] Essa é a questão, “tá” gente? Então. Se por um lado o americano é exaltado, por outro, como é que é representada a figura do russo, do vietnamita?

178 James: Como vilão.

179 Professor: Exatamente. Por que?

180 Becker: Porque eles são “ruim”.

181 Professor: Eles são ruins ou eles são representados como ruins?

[Alunos respondem que eles são “representados como ruins”]

182 Professor: Então eles são representados como ruins-- o que que eles fazem no filme?

183 James: Prendem os americanos.

184 Professor: Prendem os americanos, torturam eles, “né”? E por que eles estão sendo representados dessa maneira se a gente pensar no contexto da época?

185 Mr. Robot: Porque era a guerra fria. Era um lado representando o outro.

186 James: Um capitalista e outro socialista.

187 Professor: Exatamente, gente. Então, vejam-- vejam só como esse filme é um produto do seu tempo. Ele foi feito durante a guerra fria e ele reflete isso.

[James levanta a mão]

188 James: Que nem naquela hora que o senhor passou [o filme] dos judeus, naquele filme [dos] judeus. Olhar [?] do lado dos nazistas e os judeus ficam mal vistos.

189 Professor: Exatamente. Porque são os nazistas que “tão” falando, “né”? E nesse filme como é-- são os americanos, os russos e os vietnamitas são os malvados, “tá”? Alguém tem alguma dúvida sobre isso? Vocês-- vocês entendem isso?...Porque isso acontece?... Nos filmes dessa época?... A gente pode ver esse filme como uma propaganda dos americanos, “né”, uma propaganda de guerra. Durante a Guerra Fria.

190 James: Professor, hoje em dia tem filme desse jeito?

(próprio autor)

Não se pode afirmar com certeza se ainda há empecilhos para que os estudantes compreendam a separação entre signo e referente nas representações cinematográficas. É possível que quando Becker enuncia “porque eles são ruins”, o seu emprego do verbo “ser” não se trate de um juízo essencialista, mas antes de uma constatação realizado do ponto de vista da lógica e da “realidade” construída pelo próprio cinema. No cinema, eles são ruins. Essa hipótese é plausível se considerarmos as intervenções anteriores do estudante nas quais ele demonstra compreender o viés ideológico da obra cinematográfica. Em todo caso, quando os estudantes respondem que é a representação dos comunistas que é malévola e não necessariamente os próprios comunistas, podemos verificar um indício da construção do senso crítico que almejamos. Na fala de número 188, James estabelece uma relação entre a produção de significados praticada pelo filme “Rambo II” e aquela praticada pelo filme “O Eterno Judeu”. Reconhecer o sujeito do discurso, ora o americano da Guerra Fria, ora o alemão do Terceiro Reich, e sua implicação no conteúdo do enunciado, tal como faz o educando, nada mais é do que identificar as condições de produção do discurso, o que evidencia da parte do educando um aprimoramento do senso crítico. Na fala 190, o senso crítico do estudante James passa a se estender ao contexto histórico no qual ele mesmo está situado. Tais expressões são conducentes à confirmação da hipótese nº 5.

No final dessa aula no 3º ano B, o professor contextualiza e exhibe algumas sequências do documentário “Sobre a Violência” (2014) de Göran Olsson, mas não houve tempo para debater o filme. Essa proposta só seria realizada na turma A.

4.3.7.2 Sobre a violência: “imposição” e “inferioridade” (3º A)

Podemos relatar a experiência da aula no 3º A citando uma entrada no diário de bordo do professor:

Nessa turma eu já havia terminado o conteúdo da Guerra Fria. Então após discutir o trabalho e o passeio iniciei a aula com o documentário “Sobre a Violência”. Iniciei contextualizando a proposta do filme e munindo os alunos de certas informações a respeito de Franz Fanon, cuja obra o filme aborda. Mostrei algumas cenas cruciais e após o filme pedi para que me fizessem perguntas. Surgiram alguns questionamentos a respeito da África. O vídeo surgiu para instigar uma certa curiosidade e não foi necessário um método muito elaborado para promover um diálogo. Deixei que o filme falasse por si mesmo e esperei os alunos tomarem a iniciativa para que surgissem ideias e a aprendizagem do conteúdo naturalmente fluísse. (próprio autor)

Está claro que o filme não tem apenas uma função na sala de aula. Neste trabalho temos priorizado o seu uso enquanto objeto de análise, por parte dos educandos, na condição de fonte histórica, reconhecendo-os como sujeitos do conhecimentos e construtores da sua própria aprendizagem. Todavia, o filme pode servir a outros propósitos. As fortes imagens documentais apresentadas nesse filme provocam, por si mesmas, indagações e inspiram reflexões (ver fotograma 9).



Fotograma 9

Podemos citar algumas dessas reflexões e indagações presentes na fala dos estudantes:

32 Ágata: Professor, a África é um país que é muito pobre.

33 Professor: “Perai”, calma. Tem um bocadinho de problemas nesse-- nessa sua afirmação, certo? O primeiro deles é que a África não é um país. Com uns trinta países com uma diversidade imensa. Existe a África Subsaariana, certo, chamada também a África Negra, existe a África do Norte que habitada por populações de origem árabe, “tá”, ééé-- países como a Argélia, Marrocos, Tunísia, ééé-- existe a África Oriental, Central, enfim, existe uma diversidade muito grande na África de culturas e de faixas econômicas. Então, por exemplo, a África do Sul, fica lá no

extremo sul da África, sim, é um país, que é tão pobre quanto o Brasil, ele é um país em desenvolvimento, é um país muito parecido com o nosso, “tá”?

34 Uzumaki: Subdesenvolvido, “né”?

35 Professor: Como o nosso. A gente “tá” se desenvolvendo, assim com a África do Sul tem se desenvolvido muito nesses últimos anos. “Tá”? Então, ééé-- a gente pode se perguntar se a Tunísia é um país pobre. Não é tão pobre assim. “Tá”? Outros países como, a Quênia, tem se desenvolvido.

36 Uzumaki: O Egito é mais rico também?

037 Professor: Oi?

38 Uzumaki: O Egito.

39 Professor: O Egito não é rico, mas não é um país pobre somente.

040 Uzumaki: Comparado com os outros. Tipo Líbia...

41 Professor: É um país subdesenvolvido também, mas existe um certo nível de desenvolvimento, entendeu? Não é só pobreza.

42 Ágata: Professor, mas quem fabricava essas armas. Eram eles mesmos ou eram--

43 Professor: Boa pergunta. Olha. Como eu disse pra vocês, a União Soviética e os Estados Unidos apoiavam, né, e eles apoiavam às vezes com armamentos, no caso podia ser armamentos da União Soviética ou dos Estados Unidos. “Tá”? Ou conseguiam por contrabando de alguma forma. Mas era sobretudo o apoio desses países. A União Soviética ajudou muito os países que lutavam pela libertação e os Estados Unidos também tentou intervir nesse processo. “Tá”? Mais alguma dúvida que ficou? São só imagens, gente. Não explica muita coisa. Eu queria que vocês tentassem juntar o quebra-cabeça pra ver se vocês tem uma noção do que foi a descolonização. “Tá”, então pra isso vocês precisam fazer perguntas. Mais alguma coisa? (...) Então, Ágata perguntou de onde é que vinha esses armamentos, como é que eles conseguiam manter essa guerra, dentro desse contexto internacional, da União Soviética “tá” apoiando esses países na luta pela independência, buscando influenciar, “né”, no curso dos acontecimentos lá. Buscando também angariar apoio desses países pra que eles se alinhem à União Soviética. E os Estados Unidos também queriam que eles se alinhassem aos Estados Unidos. Lembrem-se no contexto maior desse período a década de sessenta e setenta foi o período da descolonização, mas também foi o período do que?

44 Uzumaki: Da Guerra Fria.

Professor: Da Guerra Fria. “Tá”? Então os Estados Unidos e a União Soviética tiveram um papel no desenvolvimento desses acontecimentos.

45 Thalita: Professor, atualmente não tem mais países colonizados.

Professor: Tem, sim.

46 Thalita: Tem?

47 Professor: Por exemplo, aqui na América do Sul. A Guiana Francesa. Que é francesa porque pertence à França. Certo? É uma colônia ainda. Assim, o que a gente pode dizer é que não existe tantas lutas-- não. [O professor se interrompe e ouve-se risos entre os alunos]. Na Guiana Francesa não existe uma luta pra eles se tornarem independentes, entendeu? Eles aceitam que eles são parte da França. Ao que parece, não sei, porque eu nunca estudei muito sobre a história da Guiana Francesa.

48 Ágata: Professor, como é que foi essa aliança? O que é que os Estados Unidos queria? Porque pra eles darem armamentos, eles queriam algo em troca.

49 Professor: Alguém tem alguma hipótese do que que os Estados Unidos queria?

050 Uzumaki: Matérias-primas.

051 Professor: Matérias-primas! Certo.

052 Uzumaki: Trabalhadores...

053 Professor: É, trabalhadores, mão de obra barata. O que que a China quer hoje investindo na África? A China tem sido um país que tem entrado muito na África e explorado o continente, em busca de matérias-primas, em busca talvez de mão de obra barata, comprando campos de petróleo, são recursos naturais que o país tem, riquezas do subsolo, além de trabalhadores, né, além de uma série de coisas. Interesses comerciais, basicamente. Então os Estados Unidos não queria que esses

países virassem países socialistas e nacionalizassem as riquezas, porque aí eles não podiam se aproveitar disso. É pra isso que serve as colônias. Mas hoje você não precisa ter uma colônia. A França não precisa ser dona de um país. Os Estados Unidos pode chegar lá e fazer, sabe o que, sabe o que os Estados Unidos faz hoje? Ele pega e compra o algodão, “vamo” supor, de Burkina Faso, que vende algodão, mas eles fazem o que é chamado de subsídios, eles pagam subsídios pra os fazendeiros locais, pra que eles possam comprar dos fazendeiros de Burkina Faso por um preço bem barato, um preço de fome mesmo, “tá”? Como é que eles fazem isso? O governo paga os fazendeiros dos Estados Unidos, pra que eles possam manter os preços baixos, porque se não eles não conseguiriam, ficaria mais alto e eles poderiam comprar dos africanos a um preço mais alto, e eles não querem isso. Aí isso é uma estratégia que contribui pra manter o subdesenvolvimento dos países da África, “tá”. Você não precisa de armas, de tanques militares dominando os países pra manter eles naquela condição de colônias subservientes. Você pode usar por exemplo essas estratégias econômicas.

[...]

067 Ágata: Professor, seria-- a palavra imposição seria muito forte se eu usasse?

[...]

70 Professor: Não, não seria muito forte. É exatamente isso. A palavra mais precisa pra o que acontece-- [professor bate as palmas da mão para chamar atenção de um grupo de estudantes para o ruído que eles andam provocando na turma e coloca as mãos na cintura]. Presta atenção, gente. A palavra mais precisa é imperialismo, que é uma forma de imposição. Não é nada mais do que uma forma de imposição. Você tinha várias modalidades de imperialismo. Havia esse imperialismo em que eles controlavam o governo de um país, controlavam a economia, que até hoje existe, controlar a economia de outros países, manter os países dependentes de...éé, da economia de outro país. Isso é uma forma de imposição. Havia também a imposição...racial, certo? Por exemplo que foi praticada na África do Sul. Havia uma elite branca de colonos que tinham direitos, acesso a direitos, que uma maioria negra não tinha acesso a esses direitos.

71 Ágata: Professor, uma cena que me chamou atenção foi...

[...]

073 Ágata:...uma pessoa negra servindo pessoas brancas.

074 Professor: É.

75 Ágata: Mostrando, tipo, a inferioridade-- eu não sei se é uma palavra certa de usar.

76 Professor: Não, é sim. É isso mesmo. E, assim, a gente conhece essa realidade né, gente? De brancos em lugares... em postos subalternos da sociedade...

77 Aluna: Professor, mas tinha uma grande desvantagem, “né”, os armamentos um do outro.

78 Professor: Sim. Mas mesmo sem considerar a guerra. Mesmo na própria sociedade, havia essa imposição, havia uma elite branca que dominava uma maioria negra.

79 Uzumaki: Até hoje em dia praticamente.

80 Professor: Sim, sim. Embora as coisas mudaram bastante. Agora, mesmo aqui no Brasil a gente tem essa realidade, “né”? De pessoas negras ocupando postos subalternos. Servindo pessoas brancas. Mas a diferença é que na África do Sul, por exemplo, lá é-- pssss! (...) Na África do Sul, isso era legalizado e institucionalizado. Então, por exemplo, havia -- isso era legal, “tá” -- havia banheiros pra negros e banheiros pra brancos. Havia, ééé, sei lá, lugares-- praias pra negros e praias pra brancos. Não podiam se misturar. Havia uma coisa chamada a-par-theid. [O professor se dirige ao computador para digitar na tela essa palavra].

81 Ágata: Professor, até hoje existe essa divisão?

82 Uzumaki: [numa conversa paralela com um colega] Nelson Mandela é--

83 Ágata: Tipo, eu não sei onde eu vi. [Ininteligível] em que os brancos ficavam isolados (...) ficavam isolados dos negros.

[..]

87 Ágata [em meio a um intenso falatório]: Professor, até hoje tem essa divisão?

88 Professor: Até hoje, o quê? [o professor ainda está tentando escrever no computador]

89 Aqui, ó! Olha pra mim, professor! Até hoje existe essa divisão? Essa divisão [...] no território da África.

90 Professor: Sim, mas não de forma legal, entendeu? Ainda existe uma elite de [...] branca na África do Sul e uma maioria negra que não é tão privilegiada assim. Mas isso não é legal, isso não é institucional. Houve mudanças que, ééé-- a África do Sul conseguiu reverter um pouco essa situação. Então já existe mistura entre brancos e negros. Já-- não existe mais-- Já existem negros no poder. O governo hoje é negro, na África do Sul.

91 Ágata: Eles foram lutando pelos seus direitos.

092 Professor: Exatamente.

[...]

95 Lana: A gente “tava” discutindo aqui. Por que que a África não conseguiu riqueza [ininteligível o restante da fala, mas pode se algo como: “por que ela não se desenvolveu?”]

96 Professor: É uma boa pergunta. Alguém tem alguma hipótese de como responder isso? As meninas “tão” perguntando porque a África não conseguiu riqueza, não conseguiu se desenvolver a partir da riqueza que ela tem. É isso?

97 Lana: Sim.

98 Uzumaki: É porque-- eu acho-- fica próxima à Europa e a maioria dos países da Europa era colonizador e todos, tipo-- invadiu não, é--

99 Professor: Colonizou.

100 Uzumaki: Colonizou não, é--

101 Professor: Dominou?

102 Uzumaki: Dominou! Só que de forma--bem pior que no Brasil. Porque, tipo, aqui no Brasil os índios não eram considerados escravos.

103 Professor: Mas foram...

104 Uzumaki: Eles eram forçados, mas não como lá na África... Na África eles saíam de lá, eles tiravam gente de lá...

105 Professor: Eu não faria essa distinção, não. Houve escravidão aqui de índios, do mesmo jeito que houve escravidão na África.

106 Uzumaki: No mesmo nível em que eram na África?

107 Professor: Sim, no mesmo nível ou pior até. Talvez, não sei. Mas a questão não é nem somente a escravidão, certo? São outras instituições. É o papel econômico que pesa. É a dominação comercial.

108 Thalita: Mas, professor, assim como poderia ser a África, poderia ser outro país.

109 Professor: Gente, por favor, gente, é um continente, não é um país, certo? E foi em outro continente...

110 Thalita: Não, eu “tô” dizendo assim. Poderia ser num país qualquer, mas foi [ininteligível] África.

111 Professor: Sim. Mas foi em outro continente! Aconteceu isso na América Latina, aconteceu na Ásia. Não foi só a África, não.

112 Ágata: Professor, eu acho que foi diretamente no continente da África porque era um país de várias culturas...

113 Professor: É um país?

114 Ágata: Não, era um continente de várias culturas...

115 Professor: “Tá” bom.

116 Ágata: De pessoas negras, e de uma boa-- como é que se diz? que o senhor falou -- que a África tem muitas riquezas.

117 Professor: Riquezas naturais, sim. Isso tem a ver, sim. Isso tem a ver. Claro. Esse fator [ininteligível] pesa. Mas não vamos esquecer. A gente “tá” falando da África aqui. Mas o mesmo processo aconteceu no século XVI na América Latina, aconteceu na Ásia, países como a Índia, por exemplo, o Oriente Médio. Todo mundo foi colonizado pela Europa. Certo?

118 Lana: Ô, professor, e tem assim-- tem a questão do [ininteligível]

Professor: Oi?

119 Lana: A corrupção dos governantes.

120 Professor: Sim, sim. Claro, claro. Não é só a colonização. Tem a corrupção atual dos governos africanos. Tem más estratégias de desenvolvimento que são implementadas. Existe uma série de fatores. “Tá”? Corrupção é uma delas-- um deles. Não é o único. Tem tem as guerras civis que-que-que dificultam o avanço da paz e contribui para aumentar a destruição do país.

121 Senju: Professor, é porque a-- o continente da África [ininteligível: “tá dominado”?] pelos Estados Unidos e pela União Soviética por isso que ele é [ininteligível - “submisso”?] hoje em dia.

122 Uzumaki: Até pouco tempo atrás, “né”?

123 Professor: Então, ele não foi dominado-- o continente africano não foi dominado pelos Estados Unidos. Nem pela União Soviética. Havia guerrilhas que eram apoiadas por um lado ou por outro. Mas nenhum desses dois países conseguiu a ter um país [ininteligível] como colônia, entendeu?

124 Uzumaki: Não, não isso que ele “tá” dizendo. “Tá” falando que era dominado economicamente.

125 Professor: Ah! Sim. Por outros países. União-- União Soviética não existe mais, “né”? Rússia. Enfim. A gente pode dizer que sim. China. Vários-- também pode argumentar-- que a China contribui de alguma forma pra trazer divisas pra esses países, traz investimentos, é uma coisa complexa. É um assunto um pouco complicado. Mas existe uma leitura que afirma que sim. Um dos grandes problemas que-- não só os países da África tem, mas todos os países do Sul, do Hemisfério Sul, América Latina inclusive, nós, Brasil, certo, a gente ainda sofre com o imperialismo dos países mais desenvolvidos. Então a gente tem desvantagens comerciais, a gente tem-- a gente é muito endividado, existe um problema sério de dívida externa, dívida externa de todos esses países, devem muito para os países do Norte. Então, são questões complexas. E eu só queria apresentar pra vocês um pouco desse-desse-esse panorama pra que vocês tivessem conhecimento um pouco-- pra que vocês pudessem se aprofundar um pouco mais nessa realidade. “Tá”, gente? A gente não vai estudar a fundo esse assunto. Até porque é um tema muito amplo que envolve diversos países, não é um só país, são diversos países, como falei pra vocês, a História de várias países, é diferente cada uma. E aí só queria dar um panorama geral disso pra vocês.

(próprio autor)

As hipóteses de números 1, 2 e 4 tem em comum a proposta de manter a simplicidade e a informalidade características dos ambientes cineclubistas. É possível argumentar que essa atmosfera contribuiu para estimular tanto a frequência, quanto a qualidade das participações entre os estudantes nessa aula, o que subsidia a procedência das referidas hipóteses. Motivado pelo sucesso dessa experiência, o professor decide realizar mais uma aula, aprofundando a temática da Guerra Fria e inspirando-se no modelo do cineclubismo.

4.3.8 “Só isso?” (Dia 8: 12 de Julho)

Nesse dia foram devolvidos os trabalhos dos estudantes a respeito do cinema alemão. O professor teceu comentários a respeito das análises dos estudantes, lendo alguns relatórios e parabenizando os educandos pelo desempenho. Fez algumas considerações no sentido de oferecer algum *feedback* aos estudantes pelo seu trabalho e explicitar com clareza os critérios de avaliação e os procedimentos empregados pelos estudantes para cumprir com o objetivo do

trabalho. Depois de ler o trabalho de Joana, Gabriela, Priscila e Alerquina (3º B), o professor argumenta:

Então gente, isso é uma crítica, isso é uma análise do filme, esse-esse relatório cumpre o objetivo da-da-da tarefa... que é analisar e criticar o filme, tentar assistir e observar, né-- (...) E... é isso que eu queria de vocês. Certo? Só pra vocês terem uma noção. Ela destacou aqui o objetivo que tinha... o filme, as intenções que existia por trás. Elas destacaram. Elas fizeram observações acerca do que acontece ao longo do filme. (...) Só quero destacar aqui pra vocês os pontos que eu-- positivos, “né”, que eu queria que-- que eu-- que eu queria que vocês alcançassem nesse trabalho, que elas conseguiram realizar. É isso. Fazer uma crítica do filme. (próprio autor)

Após mencionar o bom desempenho de outros grupos que abordaram “o Eterno Judeu”, o professor passou para as considerações acerca dos trabalhos de quem ousou sair da zona de conforto da análise sobre o cinema documentário. Ao ler o trabalho do grupo de Mr. Robot, Becker, Marcela e Lagertha o professor inseria comentários, apontando os pontos fortes do trabalho. Comentários como os seguintes.

Contextualizando toda a história do filme, “né”? Como é que ele foi feito, o contexto, isso é muito importante. (...) Fazendo uma análise da forma, “né”? Apontando pelo menos as formas que o filme tenta passar sua mensagem. (...) (próprio autor)

Após fazer suas considerações sobre o trabalho do grupo, destacando como ele atingiu o objetivo da atividade, e também acrescentando elementos para enriquecer as conclusões do relatório, o professor sintetizou sua avaliação do desempenho da turma, nos termos que seguirão:

Então, novamente uma análise do filme que foi feita a partir de um dos conteúdos da época, “né”. Ééé, tentando relacionar o que “tava” acontecendo no período com o filme em si. Então é isso que eu “tava” pedindo pra vocês. Vocês buscarem estabelecer essa relação. Então eles falam que por causa do contexto do pós-guerra, as pessoas precisavam de uma distração, precisavam fugir, é-- a gente podia acrescentar outras coisas como, por exemplo, o fato de ser um filme de terror, “né”, como é que isso tem a ver com o estado mental dos alemães dessa época? Imaginem o terror de viver não... diante de um vampiro, mas com o drama do desemprego, ou com o drama da inflação, ou o drama da miséria, que era a situação da Alemanha após a Primeira Guerra Mundial. Certo? Então, essa insegurança, esse medo que os alemães sentiam, isso pode ter contribuído pra-- ativar esse gosto que houve nessa época por filmes de terror. Não só como “Nosferatu”, mas como “O Gabinete do Doutor Caligari”, por exemplo, também. E é outros filmes que traziam um-um-uma tensão psicológica muito forte que caracteriza os filmes de terror, “né”. Então, é isso, gente. Vocês “tão” de parabéns. Todos os grupos. Mesmo quem não conseguiu exatamente chegar onde eu queria fez um bom trabalho porque se esforçou. Eu percebi isso nos trabalhos de vocês. Vocês realmente “tavam” tentando comentar os aspectos do filme, tentando investigar, “né”, a relação... Às vezes a relação que vocês fizeram foi um pouco vaga, um pouco genérica, assim, não ficou tão claro, mas não importa. Importa que vocês tentaram fazer isso. E eu “tô” feliz com o resultado. Então, parabéns. Certo? Queria dizer isso pra vocês. E se vocês fizer[em] um trabalho no vídeo tão bom quanto vocês fizeram neste trabalho aqui, tenho certeza que a gente vai ter filmes ótimos aqui. (próprio autor)

Todas essas observações são coerentes com o que já constatamos acerca da hipótese 8, quando nos referimos a esses trabalhos. Após esse momento de avaliação, o professor passa a

discutir o filme que os estudantes terão de produzir. Ele sugere que os estudantes realizem uma obra de ficção. Então decide perguntar aos estudantes o que é, afinal, um filme de ficção.

A partir desse questionamento uma reveladora discussão se estabelece:

009 Kent: Que não é verdade, “né”?

010 Becker: É um filme que não existe!

11 Professor: Aquele filme “ladrões de bicicleta” ele é um filme de ficção?

[Vários alunos respondem que não].

12 Mr. Robot: Ali é baseado em fatos reais.

013 Kent: É o que, professor?

014 Professor: “Ladrões de bicicleta” é um filme de ficção?

015 Mr. Robot: É, na realidade, professor.

16 Professor: Ele é um filme de ficção. Um filme de ficção é quando você narrativiza uma história. Quando você tem personagens, uma historinha pra ser contada, não precisa ser uma coisa fantasiosa.

17 Marcela: É uma história criada pela imaginação humana.

18 Professor: É. Agora, pode ser baseada em fatos reais. Pode ser muita realista. [Os alunos começam a falar bastante.] O neorealismo italiano trouxe vários filmes de ficção com muita qualidade. Então, ficção não é necessariamente fantasia. Olha, existem dois gêneros de filme principais na história do cinema, “tá”? O documentário e a ficção. Certo? Ficção é tudo aquilo que não é documentário. Existem ainda os ficdocs que misturam as duas coisas. Mas basicamente são esses dois gêneros. Ficção e documentário.

19 Mr. Robot: Fic, o que?

020 Hannah: Fictórios.

21 Professor: Ficdoc. A mistura de documentário e ficção. É um documentário fictício, na verdade. Por exemplo...

22 Mr. Robot: Professor, o senhor já assistiu interestelar que começa com-- parece um documentário?

23 Professor: Eu não lembro dessa parte, não. Mas tudo bem.

24 Mr. Robot: Não, o velhinho falando. No começo. O senhor assistiu interestelar?
Professor: Ah, mas aquilo ali é-- ah, é. É uma espécie de ficdoc ali, mas aquele é um filme de ficção. Outro filme, um ficdoc, por exemplo, é-- ééé, “Zelig”. Não sei se vocês já assistiram. Mas enfim.

25 Mr. Robot: O judeu-- o-o-o filme dos nazistas lá, dos judeus, pode ser, “né”?

026 Professor: Qual? Bastardos Inglórios?

27 Mr. Robot: Não, não. O que o senhor passou pra gente.

28 Professor: Não, aquilo é um documentário. É um documentário.

029 Mr. Robot: Mas... não “tá” refletindo a realidade.

030 Professor: Qual o documentário que reflete inteiramente a realidade?

031 Mr. Robot: Não, mas era pra ser, “né”? (...)

32 Kent: O que é gravado [?]

33 Mr. Robot: Não, professor, o que o senhor passou. Eles não “tão” falando-- eles “tão” falando-- é tipo, um documentário pra detonar os judeus.

34 Professor: É um documentário...

35 Mr. Robot: Não reflete a realidade, entendeu?

36 Professor: Mas o que é a realidade? Quem pode dizer o que é a realidade? Entendeu? Essa é a questão. É um documentário com o qual você não concorda. Certo? Eu vou mostrar outro documentário pra vocês. Esse documentário ele é mais recente, é de 2012. Ele se passa na Indonésia. Eu quero que vocês prestem atenção na legenda, “tá”, que ele vai explicar o contexto do filme. E é muito importante que vocês--

37 Hannah: Tem em português, não?

38 Mr. Robot: Professor, se ninguém consegue dizer o que é a realidade por que a gente estuda história então?

[Falatório entre os alunos]

39 Professor: Pelo menos, pelo menos... pra que vocês não caiam na ilusão de achar que você pode dizer o que é a realidade. Pra isso que a gente estuda história. (próprio autor)

Talvez possa parecer que a epistemologia do professor seja por demais relativista. Mas a pergunta do estudante Mr. Robot foi profunda e a resposta que ela merece demasiado complexa para que possa ser dada num curto intervalo de tempo e de uma forma tão objetiva. Edgar Morin afirma que é necessário que na escola se ensine o erro e não apenas a “verdade”. É importante conhecer o conhecimento, na sua infâmia e na sua glória (MORIN, 2000). Mas, na “verdade”, ainda que não exista uma realidade definitiva abarcada pela visão de mundo de um indivíduo, a ciência da História auxilia na construção de hipóteses empiricamente fundamentadas a respeito da realidade, de modo a expandir e aprofundar a nossa visão de mundo, o que pode ser interpretado como uma aproximação da realidade, ainda que esta realidade seja aprioristicamente inalcançável. O objetivo da Educação Histórica é garantir aos aprendizes ferramentas para a construção de uma consciência histórica, é possibilitar que os estudantes pensem historicamente. Isso implica construir conhecimento pertinente acerca da realidade e não apenas questionar a realidade. Talvez a questão seja reconhecer que as diversas visões de mundo também são parte da realidade, sem por isso excluir as dimensões objetivas do que constitui o Real.

Seja como for, é uma confirmação da hipótese nº 5 que o estudante tenha alcançado essa reflexão ao longo dessas nossas experiências em sala de aula e, mais particularmente, do debate que precedeu essa sua indagação. Nosso objetivo nunca foi apresentar a realidade aos estudantes como uma verdade acabada e absoluta, mas iniciar os estudantes no permanente processo de construção do conhecimento por meio de representações mais crítica dessa mesma realidade. Feita essa ponderação, é digno de nota também que a observação do estudante Kent, respondendo à pergunta de “qual o documentário que reflete inteiramente a realidade?” de que para refletir a realidade bastaria gravá-la afigura-se provavelmente como uma ingênua manifestação do senso comum, o que revelaria um déficit na assimilação dos conceitos que o professor se empenhava em compartilhar.

Considerando essa leitura, a hipótese nº 5 é válida apenas no que concerne a determinados estudantes. Não sendo facultado a outros educandos ultrapassarem a superfície das aparências sem que esse esforço constitua num imenso desafio. Há, porém, ainda outras interpretações possíveis para essa mesma fala. Talvez o estudante não tenha apreendido o sentido da pergunta. Ou talvez até ele esteja consciente da dimensão subjetiva da imagem, mas esteja como Ferro (2010) inclinado a reconhecer que a materialidade do que capta a

câmera de filmar são dados da realidade independentes das intenções dos seus autores. Por exemplo, as imagens dos judeus nos guetos poloneses não são obra de efeitos especiais, eles realmente se encontravam naquelas condições em que foram fotografados pelos nazistas. Não havia modo de dissimular a desnutrição e a pobreza que lhes afligiam.

O professor exibiu algumas sequências do filme “O Ato de Matar” para os estudantes. Esse filme é um documentário produzido pelo dinamarquês Joshua Oppenheimer no ano de 2012. Ele entrevista líderes de esquadrões de morte, chamados de “freeman” (palavra que é traduzida como “gangsters” na legenda), homens que foram responsáveis por assassinar milhares de (supostos) comunistas na década de 1960, como estratégia de consolidação de um regime autoritário alinhado ao bloco capitalista. O professor alertou aos estudantes que se trata de um filme violento, mas também esclareceu que a violência do filme não é gráfica. Ao término da exibição, alguns estudantes pareciam desapontados. A seguinte discussão transcorreu:

- 49 Aluna: Só isso?
 50 Mr. Robot: [ininteligível]
 051 Professor: Oquei.
 052 Hannah: Professor, cadê o terror?
 053 Professor: Hã?
 054 Hannah: Cadê a morte?
 056 Professor: O que é que você acha que “tá” acontecendo?
 057 Hannah: [ininteligível] a morte.
 58 Professor: Hã?
 59 Hannah: O senhor não disse que que ia-- que a gente se tivesse estômago, não sei o quê...
 60 Becker: “Tava” esperando algo mais [ininteligível]...
 061 Aluna: Eu também!
 62 Marcela: [ininteligível] todinha, o filme inteiro.
 63 Professor: Vocês entenderam o que “tá” acontecendo nesse filme? O que que tu “entendesse”?
 64 Marcela: O que que eu entendi?
 65 Hannah: Entendi que ele “tava”... [ininteligível]
 066 Becker: Que os “cara” sabe falar muito bem não.
 067 Professor: Deixe, deixe ela falar.
 68 Hannah: Eu entendi que ele “tava” ali fazendo-- ele “tava” fazendo um filme, mostrando como era, “né”, como foi, [ininteligível] que se passou-- como é que se diz, negócio da-da--
 69 Aluna: Comunista.
 70 Hannah:--da guerra num-sei-quê. Esqueci.
 071 Professor: Guerra num sei o quê?
 72 Hannah: Da ditadura, da ditadura! Eu esqueci o nome, entendeu? Ele explicando lá, mas a única coisa que eu vi foi o negócio do pescoço.
 73 Professor: Não, eu não falei-- eu falei que a violência do filme não é gráfica. A violência do filme não é gráfica, a violência do filme é psicológica. É você imaginar-- ninguém ficou perturbado com o que viram aqui?
 74 Marcela: Eu fiquei na hora em que ele “tava” demonstrando como fazia antigamente.
 75 Aluna: A gente pensava que ia matar o homem.

76 Professor: Oquei. Então. É isso. Eles “tão” falando sobre o passado. Não é uma violência que “tá” acontecendo agora no filme, é uma violência que “tá” sendo relatada. É preciso ter um pouco de imaginação, certo, pra...pensar no que aconteceu no passado. Foi um milhão de pessoas mortas. Assistam o resto do filme que você vão ver--

77 Hannah: Tipo, eles “degolava”, “degolava” as pessoas, a única coisa que eu entendi era que, tipo, degolava depois ficava dançando, depois ficava de bo-- sei lá.

078 Marcela: Comemorando.

79 Hannah: É. Comemorando, debochando, sei lá.

80 Professor: O sadismo, “né”? O sadismo e a indiferença das-das-- deles em relação ao sofrimento das pessoas. E-- é, o que me impressiona nesse filme, vocês vão assistir, vocês vão ver isso, é o cinismo com o qual todos esses criminosos, esses assassinos, esses “gangsters” confessam o crime deles, e a impunidade que-que houve dos crimes, eles não-- eles não foram punidos, eles foram, na verdade, pagos pelo governo para cometerem esses crimes. E essas pessoas continuam no poder até hoje. Se vocês assistirem ao filme vocês vão ver até-até que nível-- o nível de...bizarrice que-- que chega o estado dessa sociedade hoje, “tá”. Por causa desse passado sangrento de mortes e de torturas. Fala.

80 James: A maioria das pessoas que morreram eram comunistas, professor?

81 Professor: Não sei te responder isso, James. A maioria das pessoas que morreram eram tax-- eram taxadas de comunistas. Mas como é que a gente vai saber se elas eram ou se não eram? Bastava você ser acusado de ser. Não precisava ser. Certo? É..

82 James: É como...

83 Hannah: Se eu dissesse assim, professor, esse homem aqui é comunista. [Ininteligível]

84 Professor: Pode ser. Pode ser. Se fosse interessante pro governo, sim. Se o governo, por exemplo, não quisesse que eu desse aula do jeito que eu dou. Ele podia dizer que eu sou comunista e me mandar matar. Os intelectuais, os camponeses sem terra, que lutavam por terras, os sindicalistas, estudantes, os opositores do governo, eram taxados de comunistas. Aconteceu isso em vários outros países. Não foi só na Indonésia. Durante a Guerra Fria. Ééé, os governantes que “tavam” alinhados aos ocidentais, ao-ao-ao bloco capitalista, eles perseguiram os opositores, e taxavam eles de comunistas. Aconteceu isso no Brasil inclusive. “Tá”?

85 James: É que nem comparar com a inquisição, “né”, que acusavam bruxas... [ininteligível]

86 Professor: É. É.

87 Hannah: Ô, professor!--

88 Professor: Na Inquisição as pessoas tinham que provar sua inocência. Não era o inquisidor que tinha que provar que você era culpado, a pessoa que tinha que provar sua inocência.

89 Hannah: Professor, a Guerra Fria não foi uma guerra de tecnologias, de-de--

90 Professor: Sim, também, também. Tecnologias, avanços na-na-na área espacial, no campo militar, ééé, competições esportivas, mas a guerra fria também envolveu muito derramamento de sangue, como eu já tinha mostrado pra vocês, “né”?

91 Eleqtra: Professor, por que ele “tava” pedindo dinheiro ao povo?

92 Professor: Porque eles são mafiosos. Eu não sei se aqui em Campina tem, tem no Rio de Janeiro, por exemplo, milicianos, “né”, e extorquem os cidadãos pra--

93 Hannah: Os traficantes.

94 Professor: Os traficantes, mas os milicianos também, “né”. Os traficantes, o papel deles é traficar drogas, os milicianos dizem que querem “proteger” [aspas de dedos] a comunidade, mas eles extorquem o povo--

95 Hannah: Ai eles pedem dinheiro em troca de proteção.

96 Professor: Pedem dinheiro, é. É, ai de quem não der, né? É a mesma coisa que esses caras.

97 Hannah: É como se fosse um imposto, “né”, que paga a um traficante?

98 Professor: É. Agora ele que determina quanto vai dar. Vocês viram aí no filme. Aí-- o que me assombra nesse filme, vejam só-- isso é um filme, certo? É um

documentário, eles estão sendo filmados. Eles sabem que “tão” sendo filmados. Não é uma câmera escondida que “tá” lá. Eles “tão” sendo filmados, eles “tão” contando o que eles fizeram--

99 Eleqtra: Eles autorizaram, no caso.

100 Professor: Eles autorizaram, eles querem mostrar isso e eles falam com orgulho--

101 Marcela: “Tavam” olhando pra a câmera.

102 Professor: É. E eles não tem vergonha, não tem medo de mostrar. Por que? Porque eles sabem que não vai acontecer nada com eles. Porque no país eles são glorificados como heróis até hoje.

103 Marcela: Que Bolsonaro apoia, “né”?

104 Professor: Sim, é como se a gente tivesse uma sociedade de Bolsonaros, assim, a ideologia é a mesma. Anticomunista, ééé...

105 Alerquina: Eu sou!

106 Professor: ...militarista, belicosa, truculenta.

107 Hannah: Professor, uma pergunta, uma pergunta!

108 Professor: Acha que tem muita democracia no país.

109 Hannah: Professor, caso eles não tivessem matado esse povo, o que teria acontecido? Sabe dizer?

110 Professor: O que teria acontecido?

111 Hannah: Caso ele não tivesse acabado com os comunistas.

112 Marcela: O governo ia dar um pé na bunda dele.

113 Professor: Bom, talvez o país tivesse se tornado num país socialista ou não. Certo? A gente não sabe. Mas... a gente pode especular que teria acontecido. O-o--tava-- tinha um governo pró-comunista no poder antes. Havia uma democracia dirigida. Era limitada a democracia no país. Mas não era tão sanguinolenta quanto o regime que se instalou depois. É verdade que houve regimes comunistas, até mesmo no Sudeste Asiático, como por exemplo, no Camboja, em que eles-- os comunistas fizeram a mesma coisa. Eles perseguiram os opositores e mataram quem não concordava. Intelectuais, camponeses... Todo mundo que não concordava com o regime. Mas a questão aqui não é discutir quem é bom e quem é mau nessa história. Que eu já falei pra vocês que isso não existe, certo? Isso é uma coisa-- (Por favor, Becker)-- isso é uma coisa de filme. Dizer quem é o vilão e quem é o bonzinho. Isso é coisa que só-- que só existe na ficção. Não existe vilão e bonzinhos. Não “tô” dizendo pra vocês que os comunistas eram os bonzinhos. E que eles eram os malvados. Certo? Ou vice-versa. Mas, ééé, a gente precisa levar em consideração o perigo que tem em a gente classificar as pessoas como vilãs e outras pessoas como boas. Como, por exemplo, a gente vê nos filmes que eles assistiam. Os filmes que eram mostrados como propaganda pra mostrar que os comunistas eram ruins. Então ele fala aí no filme, como a gente-- o cinema mostrava que os comunistas eram ruins, então eu matava esses comunistas, então eu ficava feliz. Certo? Tem outra parte que ele fala assim: sempre que eu me sinto arrependido das pessoas que eu matei tal, que eu torturei tal, eu penso naqueles filmes, me fazem lembrar que os comunistas eram maus e eu “tava” fazendo a coisa certa. Mas ele sabe que era só um filme. Certo?

114 Hannah: É tipo um filme que o senhor passou em preto e branco aí um dia desses. Que-- [risos] Que tinha-- eles-eles faziam, tipo, que-- é, eu esqueci o nome da-da turma-- e diziam que eles-eles eram maus. Só que aí no final o senhor disse--

115 Vários alunos exclamam :“Judeus”!

116 Hannah: É. O negócio dos judeus.

117 Professor: É. “O Eterno Judeu”. Isso. Era essa a propaganda. Propaganda ideológica. Esse era o objetivo.

118 Hannah: Tinha outro nome “nera”, professor? Tinha um nome pra isso.

119 Professor: Pra o quê?

120 Hannah: Pra isso. Eles davam outro nome a eles.

121 Professor: Eles quem?

122 Hannah: Aos judeus.

123 Greissy Kelly: Ratos.

124 Professor: É. Chamavam de ratos, enfim. Uma praga. Chamavam todo tipo de nome pra acusar, pra denegrir a imagem do povo. Pra desumanizar as pessoas. Esse é o objetivo. O objetivo desses filmes era desumanizar as pessoas. E funcionou, “né”? Porque as pessoas realmente perseguiram os comunistas de uma forma aterradora. Se vocês assistirem o filme eles dão mais detalhes sobre a violência que era praticada nesse período. Mas o que me assombra nesse filme é a impunidade que-que-que há dessas pessoas e como eles são celebrados como heróis. E como eles falam de forma cínica e “desfacetada”, por exemplo, aquele jornalista, ele diz “não, a gente interrogava eles, mas não importava o que eles diziam, a gente mudava o que eles diziam pra fazer eles parecerem maus”. Ele fala isso. Então pra mim é muito chocante ouvir uma pessoa confessar isso. Que a gente sabe que isso acontece. Certo? Ouvir uma pessoa dizer: “não, porque eu fazia isso 'mermo', meu papel era provar pro povo que eles eram maus, que não prestavam”.

125 Hannah: Talvez a gente não fique tão chocado porque hoje em dia é a mesma coisa.

126 Professor: É a mesma coisa? [“É”, Hannah diz] Quem é que chega na televisão pra falar que torturou--

127 Hannah: Talvez não na televisão. Mas, tipo, a gente vê muita pessoa ruim hoje--

128 Becker: É, professor, a violência já está se popularizando.

129 Hannah: É verdade. Então, assim. Isso aí já nem abala tanto assim a gente...

130 Becker: Infelizmente.

131 Professor: Pode ser, pode ser.

132 Eleqtra: Igual ontem. O senhor viu a reportagem ontem que colaram os olhos da menina, a boca, e estupraram. Grávida de oito meses.

133 Professor: É, a violência existe, mas--

134 Hannah: Eu já vi muitos caras chegar na televisão e confessar cada crime horrível que fez. Tipo, o médico que estuprou num sei quantas mulheres já... Entendeu, que terminou confessando. Então isso aí--

135 Professor: Entendo, entendo. Mas o que vai acontecer com a gente se a gente não se sensibiliza mais com esse tipo de violência?

136 Marcela: Quando se adaptar!

137 Marcela: Bolsonaro 2018 [ironia?]

138 Mr. Robot: [ininteligível, mas a fala dele vai no sentido de se valorizar a importância da empatia]

139 Hannah: É, exatamente, vai ficar naquele--

140 Professor: Olha, vocês tem razão, hoje em dia tem muita violência e às vezes essa violência é confessada, mas mesmo assim o filme perturba porque, por exemplo, se a gente fosse comparar, o caso dos militares no Brasil que fizeram, que fizeram a mesma coisa que essas pessoas, que torturaram e mataram pessoas, certo? Eles não falam sobre isso. Eles não falam sobre isso. Eles não chegam pra dizer, ah, é, a gente matou mesmo. Um ou outro ousa confessar e dizer os crimes que cometeram, mas a maioria diz que-- prefere se calar, porque eles não querem se incriminar. Certo? Então, na nossa cultura, existe tudo isso que a gente viu-- existe as milícias, crueldades e sadismo, mas a maioria das pessoas pelo menos escondem que fazem isso, então, por exemplo-- os milicianos, a gente pode encontrar casos de pessoas extorquindo os moradores, e tal, mas dificilmente o miliciano vai chegar na televisão, “ah, eu 'tô' aqui extorquindo fulano e é isso”. Certo? O que mais assusta é a franqueza com que esses depoimentos são trazidos. E são vários depoimentos. Não é uma coisa só, esporádica, aqui e acolá, é uma sociedade inteira que “tá” não apenas habituada com a violência, mas sancionou ela a tal ponto que essas pessoas se tornaram em heróis, se tornaram parte do governo, inclusive. As milícias paramilitares na Indonésia, elas tem 3 milhões de membros e elas controlam basicamente o governo. Estão entranhadas no Estado. Então, a gente fala muito mal do Brasil, como é a situação do Brasil, mas se vocês forem ver a situação da Indonésia, não é muito [pior?] não, viu--

141 Hannah: Mas isso aí foi faz tempo, “né”?

142 Professor: Não, 2012, esse documentário. Essa é a questão. O que aconteceu no passado permanece até hoje. Entendeu? Essas pessoas continuam no poder hoje. Mataram os comunistas--

143 Hannah: Então se eu chegasse na Indonésia e dissesse que eu sou comunista eu morreria?

144 Professor: Eu não sei se você morreria, mas certamente você seria mal vista. Mudou. Não é mais uma ditadura militar. É uma [aspas de dedos]-- uma chamada "democracia", teoricamente uma democracia. Mas é-- ainda existe perseguição, certo? Ééé, assim, mas é fácil haver perseguição. Talvez não precise matar mais tanta gente porque já mataram muita gente no passado. Já mataram um milhão de comunista no passado então não tem muito mais gente que matar. Então não existe mais a ameaça do comunismo global como existia no passado. Então essa é a questão. Se vocês "tiverem" afim de assistir o resto do filme "tá" no Netflix. E vocês vão entender o que que eu "tô" falando sobre o que porque que esse filme é tão perturbador. Certo? Tem muitos outros depoimentos que são mais chocantes, ééé-- mas não vão esperando um filme de terror ou sangue, tripas voando pra todo lado, não é isso-- não é essa a sacada do filme. É justamente isso, entrevistar essas pessoas, fazer com que elas recriem as cenas, de-de-de matanças que elas praticaram. E nessas recriações, são apenas simulações, é ficção, de certa forma, mas é uma ficção que remete ao passado do que realmente aconteceu. Então... Vocês vão ver, se você, enfim. Se vocês quiserem assistam o resto. Vocês vão entender do que eu "tô" falando. Mas é verdade, gente. Vocês tem razão. Hoje em dia tem muita violência também. Mas pra mim é mais indignante às vezes quando essa violência é praticada pelo próprio Estado. Entendeu? Que é quem deveria cuidar do povo, "né"? Cuidar dos interesses das pessoas, mas essa violência sendo praticada pelo Estado é uma coisa muito grave. Porque toda sociedade existe crime, toda sociedade existe bandidos, tem seus psicopatas, "tá"? Mas e quando os psicopatas "tão" no governo? Quando os psicopatas "tão" no poder? Quando os psicopatas dirigem a violência contra a população? Certo? Pra perseguir quem eles-- quem eles-- quem eles não gostam, e tudo, isso que é preocupante pra mim.

(próprio autor)

As falas 72 até a 75 referem-se à sequência do fotograma 10 (ver na seguinte página).

As visões de mundo representadas pelo professor e pela estudante Hannah entram em choque intercultural e produzem um metacontexto no qual ambas as perspectivas podem dialogar. Tudo isso propiciado no espaço cineclubístico da sala de aula. A polêmica em torno da violência presente ou ausente no filme expõe um conflito e gera um diálogo, no qual o professor compartilha os conteúdos factuais e conceituais referentes à História de um regime ditatorial instaurado no contexto da Guerra Fria, bem como apresenta o seu ponto de vista. A estudante, por sua vez, também compartilha suas ideias e outros colegas contribuem fornecendo suas próprias referências acerca da violência. Essas representações são oriundas das suas vivências, seja no dia a dia, seja no consumo midiático que praticam e, portanto, fazem parte dos conhecimentos prévios desses jovens. A nossa terceira hipótese encontra-se mais uma vez reforçada. Novamente faz-se uma referência ao filme "O Eterno Judeu", o que indica que também esse filme passou a fazer parte do repertório audiovisual dos estudantes, fortalecendo também as quinta e sexta hipóteses.



Fotograma 10

O Ato de Matar

No 3º ano A, a recepção do filme foi diferente. Após comentar as atividades dos estudantes e contextualizar o filme, o professor exhibe as seqüências escolhidas. Perguntados acerca do que observaram a respeito do filme os estudantes reconheceram a violência presente na obra, respondendo com palavras como “perseguição”, “sangue” e “violência”. Mas a partir disso o professor passa a expor, mais do que dialogar com as impressões dos estudantes, sendo ocasionalmente interrompido por um comentário pontual do estudante Uzumaki. Como praticamente não houve debate, houve tempo para exhibir um segundo filme. Eis como o professor apresenta “Estado de Sítio”, filme de Costa-Gavras.

(...) O outro filme que eu trouxe pra vocês é uma ficção. Da década de setenta, que se passa no Uruguai. Daqui a pouco vai tocar, mas eu vou passar pelo menos dez minutinhos desse filme - a gente tem mais quinze minutos de aula - pra vocês terem uma noção. E esse filme eu acho que vocês vão achar mais interessante porque ele é mais divertido. É um filme-- é como se fosse um filme de ação, “tá”? Então, acho que vocês vão talvez gostar. Mas é um filme de ação que fala sobre-- muito sobre política. Vou passar um pedacinho pra vocês. Fala sobre a guerrilha dos tupamaros. Foi uma-- um movimento de guerrilha, um grupo armado de esquerda, que lutou contra o governo, no Uruguai, na década de setenta, sessenta-setenta. E foi dizimado pelo-- um regime autoritário que se instaurou lá no poder. E havia-- assim como havia ditadura, houve muita resistência contra as ditaduras nesse período, certo? Então... Então assistam esse filme. (próprio autor)

E depois do exibidas as seqüências o professor ainda acrescenta:

(...) Então, (ééé), só pra vocês se situarem... “Tamo” no Uruguai. Há um regime autoritário. E uma guerrilha de esquerda armada fazendo parte de assaltos a bancos e sequestro de personalidades políticas no país. “Tá”? Mas o contexto é muito maior do que o Uruguai. Na América Latina, os Estados Unidos intervinham nos diversos países do Sul pra que os governos fossem de acordo com as suas políticas. Então quando os governos se desviavam do que os Estados Unidos queriam eles apoiavam golpes de Estado e movimentos para desestabilizar os governos desses respectivos países. Foi o caso no Brasil com João Goulart, mas eu não vou entrar nesse assunto, que vocês vão ver isso com Gabriel depois, antes de eu liberar vocês, eu queria saber

se vocês tem algum comentário a fazer sobre o filme, alguma dúvida, ou se vocês “tão” entendendo o que “tá” acontecendo.. (Ééé) Eu sugiro muito que vocês assistam esse filme. Esse foi o sequestro de um-- de um-- que aconteceu, um caso real, uma pessoa que se dizia técnica, “né”, mas ele era, na verdade, pago pela CIA, mandado pela CIA pra treinar policias e parte do Exército pra praticar torturas contra os inimigos políticos do Estado. Da ditadura, no caso, no Brasil e em outros países. Também.

O filme cumpriu o papel de alertar muitos cidadãos do mundo acerca do que se passa no delicado cenário político da América Latina à época. Destacamos a fala do professor porque, de fato, nesses últimos minutos que restavam de aula ele monopolizou a fala. Em razão da falta de tempo e da decisão do professor de priorizar a exibição de ambos os filmes, não houve muita participação por parte dos estudantes. O que se pode afirmar é que houve atenção dos estudantes durante a exibição do filme e que, quando perguntados sobre o que tinham achado a respeito do filme, responderam que o acharam “interessante”. A aprendizagem dos estudantes em relação ao conteúdo se foi realizada de um modo satisfatório não logrou em geral expressar-se num bom desempenho na atividade que o professor determinou como tarefa de casa, um exercício do livro didático sobre o assunto que foi estudado nessa aula.

Talvez no afã de exibir o máximo de filmes de qualidade o possível, que abordassem a temática da aula, o professor não tenha reservado espaço o suficiente para o debate. O professor havia pedido na aula anterior que os estudantes estudassem o capítulo do livro referente ao conteúdo tematizado pelos filmes a fim de que efetivamente pudessem participar do debate. Eles confessaram não ter atendido a esse pedido. O objetivo do professor era poupar tempo (o bimestre estava acabando), reduzindo as aulas expositivas, para explorar o assunto utilizando-se do cinema. Porém a participação é dificultada quando o conhecimento prévio acerca do conteúdo é limitado. Podemos encontrar nessa experiência mal sucedida de realizar um cinedebate um indício válido para confirmar a nona hipótese que elencamos? Talvez se uma aula expositiva houvesse precedido o momento de exibição, a fala do professor poderia ser encurtada e acompanhada pelas contribuições dos estudantes. Por outro lado, isso não acontecera na aula anterior (sobre a descolonização) e a participação da turma fora ampla.

4.3.9 O espelho negro da sociedade contemporânea (Dia 9: 19 de Julho)

Bastará reproduzir abaixo a entrada no diário de bordo referente à aula desse dia no 3º ano B:

O tema da aula foi o neoliberalismo e a sociedade de consumo. Tentei introduzir esse tema por meio de duas músicas brasileiras. Uma de Wesley Safadão, “Camarote”, e a outra de Chico Buarque de Holanda, “Olho nos Olhos”. Porque as duas canções tratam de temas semelhantes nas letras tivemos a oportunidade de enxergar a marca do tempo presente na canção mais recente, evidenciando valores de uma sociedade de consumo. Apesar de haver muita conversa paralela durante a reprodução das canções, os estudantes parecem ter se apercebido do sentido da atividade.

Após essa introdução exibi os vinte primeiros minutos do segundo episódio da primeira temporada da série Black Mirror com o objetivo de discutir a sociedade contemporânea. Os alunos identificaram a ambientação do filme como sendo pertencente ao futuro, porém também identificaram marcas do presente nessa obra futurista. A ideia era permitir intuir que toda obra artística é produto da sociedade do seu tempo. Eu elenquei algumas das principais características do neoliberalismo, fazendo inclusive referência à gestão pactuada que recentemente se propôs para os estabelecimentos escolares da rede estadual da Paraíba.

E no 3º ano A:

Foi também a partir das duas canções e da série Black Mirror que procuramos discutir o tema do neoliberalismo. Também houve muita dispersão entre os alunos, mas conseguimos entrar em foco e os alunos compartilharam seus pontos de vistas sobre o sentido das canções.

Ao verem Black Mirror os alunos reconheceram os traços do episódio que estão associados à nossa sociedade atual. Expliquei as características principais do neoliberalismo e houve comentários da parte de alguns deles demonstrando interesse e a busca por formar uma opinião acerca do tema.

Certamente não abordamos todos os tópicos relevantes acerca do mundo após a desintegração da União Soviética, que era o conteúdo da aula. Mas pelo menos esclarecemos alguns pontos dos aspectos gerais da situação geopolítica e econômica do mundo contemporâneo.

O professor discorreu extensamente sobre todos esses assuntos e os estudantes participaram intensamente nas duas turmas, mas especialmente no 3º B. As hipóteses 1, 2, 3, 4 e 6 encontram nessa experiência de aula embasamento empírico e o caráter cineclubístico (bem como “musicoclubístico”) dessa aula revelou-se profícuo do ponto de vista da participação e da aprendizagem, a julgar pelos comentários realizados pelos estudantes.

4.3.10 Ida ao cinema (Dia 10: 26 de Julho)

Nessa aula, o professor foi com parte das duas turmas ao cinema, numa aula que serviu como uma espécie de despedida para o professor-pesquisador. A proposta era realizar uma aula de campo na qual os estudantes assistiriam a um filme contemporâneo e depois analisariam ou ao menos debateriam o filme à luz do que aprenderam a respeito da relação entre o cinema e a História ao longo do bimestre. Infelizmente, devido a circunstâncias adversas, não foi realizado um debate após a exibição do filme. O professor apenas comentou

com os estudantes o desempenho que tiveram ao realizar o filme (o que será discutido mais adiante) e, enfim, se despediram. O filme assistido foi “Homem Aranha: De Volta ao Lar”.

4.4 A produção audiovisual dos estudantes do 3º ano

Ao longo da semana que antecedeu a aula do dia 19 de Julho, o professor recebeu, via *Facebook*, *links* dos estudantes das duas turmas para vídeos no *YouTube*, realizados por eles mesmos. Os estudantes elaboraram um roteiro, prepararam figurinos e cenários, ensaiaram, atuaram, filmaram, montaram e editaram um vídeo coletivamente. Foram realizados dois filmes. Um para cada turma.

O 3º ano B escolheu abordar o tema do nazi-fascismo. O título da obra foi “A Exterminação da Raça Judaica”²⁸ (Fotograma 11). Os estudantes utilizaram efeitos especiais, computação gráfica, entre outros efeitos visuais e sonoros, e um roteiro que misturava elementos de ficção e documentário nesse curta-metragem de 6 minutos. Eles optaram por realizar um filme em preto e branco por lhe dar um aspecto “antigo”, análogo aos filmes da época do Terceiro Reich. Os estudantes além de explicar brevemente o antissemitismo e abordar o totalitarismo de Hitler, aludindo à sua ascensão e queda, forneceram uma simples narrativa de dois irmãos judeus, um dos quais foge e é morto pelos soldados da SS. Para realizar esse filme, além de terem experimentado com técnicas de edição e efeitos visuais diversos, os estudantes exploraram distintos enquadramentos e ângulos da câmera, fotografados pela estudante Marcela, uma fotógrafa iniciante, e foi editado por Ediwar, através do software “After Effects”. Ele adquiriu esse letramento por influência de seu irmão mais velho.

28 <https://www.youtube.com/watch?v=n3umzf7dANc>



Fotograma 11

Cena do curta-metragem produzido pelos estudantes do 3º ano B

O 3º ano A abordou a temática da Guerra Fria. Ou pelo menos tentou abordar. Apesar do visível empenho dos estudantes e dos diversos letramentos empregados na realização do filme – por exemplo, a escolha do preto e branco para dar um ar sombrio para a fotografia do filme, que se passa numa prisão –, o roteiro não foi muito exato em relação ao contexto histórico. “MSE: Guerra Fria”²⁹ trata de uma história de espionagem. Um leiteiro apresenta o contexto do filme:

Após a Guerra Fria, o militar americano especializado em missões especiais secretas Hugo Stegen aceita uma tarefa de se infiltrar entre os prisioneiros alemães, capturados pelo exército americano, para obter informações sigilosas sobre o governo. Com toda sua experiência nesta área legal, Hugo torna-se uma peça importante na batalha entre os EUA e a Alemanha

Não fica claro em que contexto esses prisioneiros foram capturados, nem a que Alemanha a história se refere. Se é após a Guerra Fria e se trata da Alemanha unificada após a queda do Muro de Berlim não faz sentido que os Estados Unidos da América e a Alemanha estejam em guerra. Se fosse durante a Guerra Fria, porém, e a Alemanha a que o grupo se referisse fosse a República Democrática da Alemanha (Alemanha Oriental), então o enredo faria algum sentido, do ponto de vista da sua adequação em relação à geopolítica, mas não em relação à cronologia.

Tais deslizos devem-se ao fato de que os estudantes não tiveram qualquer assistência ao longo do filme. Se o roteiro do filme fosse apresentado ao professor antes da sua produção essas incoerências seriam dirimidas. Falhas na organização do trabalho por parte do professor. Tudo o que este pôde fazer foi apontar os anacronismos tardiamente, após o trabalho já ter

²⁹ https://www.youtube.com/watch?v=xvVu_0LkdZg

sido realizado, na última aula, na qual ele deu um *feedback* aos estudantes sobre os vídeos que as duas turmas fizeram.

O 3º ano A é a turma que desde o início da proposta parecia mais envolvida com os filmes e as aulas. Porém a sua produção audiovisual foi menos exitosa do que a do 3º ano B, que fez um trabalho mais coerente com o conhecimento historiográfico. Após a publicação desse trabalho no grupo de *facebook* da escola, recebendo diversas “curtidas” e elogios do corpo docente e discente da instituição, os estudantes foram convidados por outra professora para, juntamente com estudantes de outras turmas, a realizar um outro filme em comemoração ao Dia do Agricultor. O estudante Ediwar decide, após toda essa repercussão, criar um canal do *youtube*³⁰.

O que se percebe é que a experiência foi bastante motivadora para os estudantes e inspiradora para outros professores. Num futuro, a realização do vídeo poder-se-ia dar com maior método, em diversas etapas ao longo do bimestre. E o seu roteiro poderia ser discutido entre os estudantes, ao longo das aulas, com o professor fazendo aportes teóricos, agindo como uma espécie de “consultor histórico” na produção do audiovisual.

No que se refere à hipótese de pesquisa nº 7, podemos afirmar que na experiência de realização de um filme por parte dos estudantes do 3º B encontramos indícios da sua validade. A mediação audiovisual fez-se no sentido de trazer à tona muitos dos saberes construídos ao longo do bimestre. No que se refere ao 3º ano A, a realização do audiovisual não foi o veículo privilegiado da aprendizagem. Mas mesmo nas falhas desse trabalho podemos vislumbrar potencialidades no uso do cinema nas aulas de História.

30 https://www.youtube.com/channel/UC3NTOiEQ8yPqn2UHakk_vuQ/videos?disable_polymer=1

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Já podemos entrever as potencialidades do cinema no ensino de História tanto a partir dos estudos bibliográficos realizados, quanto a partir da nossa experiência em sala de aula, relatada e analisada neste estudo, da pesquisa de campo que empreendemos. O nosso interesse, contudo, é destacar o significado dessas experiências com o filme sob o ponto de vista dos principais participantes desta investigação – os estudantes.

No final da ficha de autoavaliação, como se pode observar no apêndice H, há dois quadros destinados para o estudante comentar livremente acerca de qualquer aspecto da sua experiência que ele ou ela sinta como válida na construção da aprendizagem. Um que diz respeito ao seu próprio desempenho, o outro que trata sobre o desempenho do professor. O seu preenchimento não é obrigatório. O seu preenchimento pode ou não render uma pontuação extra dependendo do teor crítico do apontamento (comentários elogiosos são preteridos em função de comentários mais críticos). Em momento algum das aulas o professor indicou explicitamente que os estudantes deveriam fazer comentários especificamente sobre a pesquisa em andamento ou que dissessem respeito ao trabalho com o cinema. Porém, espontaneamente, muitos dos estudantes decidiram fazer considerações não apenas concernentes às aulas em geral, como também apontamentos abordando o trabalho com o cinema, em particular. Transcrevemos abaixo alguns desses relatos:

No 3º B, Priscila escreveu: “o professor soube realizar aulas interativas com filmes (...) o que sem dúvida facilitou o aprendizado”. Já segundo Lana: “Sobre o filme 'Rambo', o qual eu conheço há bastante tempo, achei interessante a estratégia por trás do filme. Nunca tinha pensando. (...) Os filmes foram ótimos e as aulas também”. Anitta comentou que o professor está “sempre disposto a nos trazer novos assuntos e aulas dinâmicas.” Grace Kelly observou que “o professor trouxe propostas boas, como filmes dublados, documentários, etc. (...) A aula ficou bem explicada e divertida”. Eleqtra avaliou que “as aulas estão bastante interessantes com o uso dos filmes históricos e documentários, acho [que] devia continuar assim porque os alunos interagem mais”.

Por sua vez Becker denunciou que teve “uma certa dificuldade quanto a questão [da realização] do filme, já que trabalhos que envolve a turma são sempre complicados”. E tecendo uma crítica ao professor: “achei muito legal, principalmente a questão de trazer

filmes e formas de fazê-los, porém não tive tanta oportunidade de participar graças a [o professor] querer que todos participem, mesmo aqueles que não querem”.

No 3º ano A, Rayana escreveu que “estou amando este bimestre, o filme foi muito legal”. Glória também corrobora com essa opinião. Clary relatou que “as aulas estão muito mais dinâmicas com mais interatividade”. Lucia escreveu que o professor “ensino[u] muito bem e trouxe [trouxe] coisa nova para sala de aula tipo filme antigo e como fazer um filme e sobre o cinema novo e antigo”. Esse relato evidencia como para a estudante mesmo um “filme antigo” pode ser uma novidade. Desse modo, os estudantes não estão completamente reféns dos novos conteúdos veiculados pelas novas TDIC. Vitor escreveu que “O filmes sobre assunto são muito bons para entender o assunto, fazer um resumo relacionando o assunto com o filme ajuda mais a entender”. Cecylia, Gabrielly e Coringa também entendem que o audiovisual é um bom mediador no ensino-aprendizagem de História, considerando-o “uma boa forma de aprender o conteúdo”. Sofia e Hannah também demonstraram apreço pelo uso do cinema em seus relatos.

Maria Clara considera que as aulas tiveram “dinâmicas muito interessantes” argumentando que o professor trouxe “temáticas, filmes, músicas sempre muito legais” e acrescenta “sentirei muita falta desse esforço de um professor, o esforço para que a turma se interesse, aprenda, se responsabilize mais com a escola; e também das aulas de história, no geral, que são tão explicativas”. Como se pode depreender deste último relato, as aulas não tiveram como efeito apenas a assimilação de conteúdos factuais, conceitos e procedimentais, como também influenciaram na formação de conteúdos atitudinais, pelo menos para esta estudantes. O depoimento de Ágata também aponta essa evidência: “Minhas habilidades de conhecimentos estão cada aula melhor[es] sempre [...] analisei os filmes propostos e analisando em sala, busquei mostra[r] meus conhecimentos”. E ainda: “As aulas estão muito interessantes, com filmes, a proposta do filme, foi tanto uma forma de vermos como foi essa época no passado e de ter mais conhecimento, as [aulas estão?] cada vez mais interativas[,] os questionamentos feitos leva ao aluno pensar e refletir sobre o assunto proposto”.

Uzumaki reivindica, no entanto, “mais conteúdo antes dos exercícios”. Ainda que sejamos empáticos ao pedido do estudante, podemos considerar nessa fala que ainda prevalece uma concepção de ensino-aprendizagem filiada à educação bancária (FREIRE, 1987), na qual o professor se incumba de transferir conhecimento. Apesar dessa queixa, o desempenho do estudante está entre os melhores da turma. Iuri, apesar de considerar que

aprendeu bastante nesse bimestre, critica o professor pelo seu vocabulário e sugerindo que faça “mais uso de uma linguagem habitual a nós alunos”. Ao mesmo tempo deseja que o professor continue “com as atividades dinâmicas”.

Outros comentários versam sobre a qualidade das aulas (ainda que não façam referência direta ao uso do cinema), a manifestações de gratidão e de admiração por parte dos educandos em relação à pessoa do professor e despedidas lamentando a partida do profissional (o professor deixaria a escola para dedicar-se à escrita da sua dissertação após a conclusão da pesquisa de campo).

Como demonstração do apreço pelo professor e reconhecimento pelo seu trabalho alguns estudantes do 3º ano B gravaram um vídeo (não poderia ser por outra modalidade!) expressando a sua gratidão, parabenizando pelo esforço e desejando boa sorte na sua vida profissional, publicando-o no *Facebook*, no grupo da escola, o que gerou muitas curtidas, visualizações e, mais importantemente, comentários reforçando o vínculo afetivo que foi fortalecido ao longo das aulas.

Esperamos que o nosso trabalho de pesquisa tenha contribuído para iluminar os significados presentes nas falas dos educandos e do educador, tendo evidenciado dentro dos limites da possibilidade de uma investigação de natureza qualitativa e tão circunscrita como a nossa, diversos modos pelos quais o cinema pôde mediar o ensino-aprendizagem com relativo êxito no sentido da construção crítica do conhecimento. É impossível dimensionar com muita precisão o real impacto que nossas intervenções tiveram sobre a vida dos educandos, em razão da complexidade mesma do fenômeno educativo. Isso porque a educação é uma experiência demasiado humana, o que a impede de ser plenamente quantificável. Restará de tal experiência sempre algo de imponderável, esquivado aos instrumentos de pesquisa do observador. Todavia, o caráter científico do nosso ofício não poderá nos cegar para o amor que nasce, floresce e frutifica no calor das nossas vivências.

Além de todo esse amor incalculável, demonstramos, circunscritos no nosso contexto, que o cinema pode ser motivador, lúdico e profícuo do ponto de vista da construção crítica do conhecimento histórico, desde que reunidas determinadas condições. Incorporar a informalidade do cineclubismo ao *modus operandi* da sala de aula resultou benéfico, como se pode perceber no relato dos estudantes. Mas a vantagem não se resume ao prazer proporcionado aos educandos pela experiência cineclubística. O rigor metodológico necessário no trabalho educativo foi mantido, com aulas expositivas acompanhando o

trabalho com filmes. Os estudantes, além de serem apresentados aos fatos e conceitos necessários na construção do conhecimento do componente curricular de História, foram familiarizado com procedimentos críticos de análise da fonte histórica fílmica, como também estimulados, por atividades distintas, a adotarem uma vigilância crítica em relação às representações de mundo que eles criam na sua experiência com o audiovisual. Tivemos ocasião de revelar diversos episódios em que tais competências foram exercitadas pelos educandos.

Inspirado no paradigma curricular preconizado por Lemke (2010), qual seja, o da aprendizagem interativa, incorporamos o repertório audiovisual dos estudantes na “curadoria” do cineclube no qual modelamos a nossa sala de aula, averiguando que tanto a aprendizagem dos conteúdos curriculares quanto o engajamento dos educandos foram suscitados por esse expediente.

Além disso, os educandos foram instigados a produzirem o seu próprio vídeo, colocando em ação o conhecimento teórico adquirido. O fato de ter havido um desnível entre as duas turmas na qualidade do material apresentado, do ponto de vista da sua adequação aos conteúdos curriculares, não invalida a pertinência do trabalho com o audiovisual, mas aponta para a necessidade de ajustes no planejamento de ensino. Fosse dada continuidade à nossa pesquisa-ação, numa fase posterior, conceberíamos um plano de ensino que abordasse a apropriação criativa da mídia desde o início do bimestre, para que o professor pudesse acompanhar a produção do vídeo, corrigindo eventuais falhas.

Em suma, o modelo do cineclubismo, a prática da educação histórica e da mídia-educação por meio da pedagogia dos multiletramentos, colaboraram para que se desenvolvesse uma mediação com o cinema no sentido de favorecer o ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

2001: UMA ODISSEIA NO ESPAÇO. Direção: Stanley Kubrick. EUA: Metro-Goldwyn-Mayer, 1968. 1 filme (142 min), son, color.

A CHEGADA. Direção: Denis Villeneuve. EUA: Paramonut Pictures, 2016. 1 filme (116 min), son, color.

ADORNO, T; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

A GREVE. Direção: Sergei Eisenstein. URSS: Goskino, 1925. 1 filme (82 min.), mudo, P&B.

ALMEIDA, A. C. C.; SOUZA, F.M. A mediação sócio-interacionista em dialogo com o audiovisual. Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2018..

ALMEIDA, Lígia Beatriz Carvalho. **Educomunicação: o pensamento latino-americano sobre educação para a mídia e a produção literária nacional sobre o tema**: artigo apresentado no XVI Colóquio Internacional da Escola Latino Americana de Comunicação. Bauru, 2012. Disponível em: <<https://ligiabeatriz.files.wordpress.com/2016/01/lc3adgia-beatriz-celacom-2012.pdf>>. Acesso em: 17 de Fevereiro de 2018.

ALMEIDA, Milton J. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

AS AVENTURAS EXTRAORDINÁRIAS DE MR. WEST NA TERRA DOS BOLCHEVIQUES. Direção: Kuleshov. URSS: Goskino, 1924. 1 filme (77 min.), mudo, P&B.

AS VINHAS DA IRA. Direção: John Ford. EUA: Fox, 1940. 1 filme, (129 min.), son., P&B.

ALVES, Rubem. **Provocações**. São Paulo: TV Cultura, 3 de maio de 2011. Programa de TV.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BELLONI, M L; BÉVORT, E. **Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas**. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 109, set./dez. 2009. <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Data de acesso: 24 de jul de 2016.

BLACK MIRROR: Quinze milhões de méritos . Direção: Euros Lyn. Inglaterra: Zeppotron, 2011 [produção]. 62 min., son., color. Episódio da primeira temporada da série exibida pelo Netflix. Acesso em: 01 de maio de 2017.

- BORTONI-RICARDO, Stella M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRITO, Flavio. “Cineclube, formação de público e cidadania”. *In*: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe. **Cineclube, cinema & educação**. Londrina: Práxis, 2010, 73-80.
- CARLITOS NAS TRINCHEIRAS. Direção: Charles Chaplin. EUA: Charles Chaplin Productions, 1918. 1 filme (45 min.), mudo, P&B.
- CAVALCANTI, Marilda do Couto. **A propósito da Lingüística Aplicada**. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, vol. 7 Campinas: 1986.
- CARNEIRO, Alan. **Roquette-Pinto**. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/ROQUETTE-PINTO.pdf>>. Acesso em: 12 de fev de 2018.
- COLL, César; SOLÉ, Isabele. “Os professores e a concepção construtivista”. *In*: COLL, César et al, **O Construtivismo na Sala de Aula**. Ática: São Paulo, 1997, 9-29.
- CONNECTED, BUT ALONE. Produção: Ted Talks, 2012. Palestra de Sherry Turkle, 19’48”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=t7Xr3AsBEK4>>. Acesso em: maio de 2017.
- CRUZ, Maria de Lourdes Otero Brabo. “As TICs nas esferas de uso da linguagem e aprendizagem de línguas”. *In*: SOUZA, Fabio Marques de; GAMA, Angela Patricia Felipe (Org.). **Esfera de usos da linguagem: mídia, currículos, novas práticas e tecnologias**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 81-95
- DEBORD, G. **A Sociedade do Espetáculo**. Coletivo Periferia, São Paulo. 2003. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/socespetaculo.pdf>> Acesso em: 28 de Fev. 2016.
- ENGEL, Guido I. **Pesquisa-ação**. *Educar*, Curitiba, n. 16, p. 181-191, 2000.
- FERRO, Marc. **Cinema e história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FONSECA-SILVA, Maria da Conceição. **Poder-Saber-Ética nos Discursos do Cuidado de Si e Da Sexualidade**. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007.

- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.
- GHAZIRI, Samir Mustapha; ARENA, Dagoberto Buim. Linguagens comunicacionais na escola: proposições sobre o ensino de língua materna. *In*: SOUZA, Fabio Marques de; GAMA, Angela Patricia Felipe (Org.). **Esfera de usos da linguagem: mídia, currículos, novas práticas e tecnologias**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011. 81-95
- GLENISSON, Jean. **Iniciação aos Estudos Históricos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Difel, 1983.
- GUIA PERVERTIDO DO CINEMA. Sophie Fiennes (dir.). Inglaterra: Sophie Fiennes, 2006. 1 filme (150 min.), son, color.
- GUIA PERVERTIDO DA IDEOLOGIA NO CINEMA. Sophie Fiennes (dir.). Inglaterra: Sophie Fiennes, 2012. 1 filme (136 min.), son, color.
- HALL, Stuart. **Encoding and Decoding in the television discourse**: artigo apresentado ao Council of Europe Colloquy on “Training in the Critical Reading of Televisual Language”, Leicester 1973. Disponível em: <<https://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-arts-law/history/cccs/stencilled-occasional-papers/1to8and11to24and38to48/SOP07.pdf>>. Acesso em: 17 de Fevereiro de 2018.
- HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2008.
- HILU, L. TORRES, P L. “Tecnologias emergentes na educação”. *In*: FERREIRA, Jacques de Lima (org.), **Formação de professores: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, 171-192.
- HOBBSAWN, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JAMESON, Frederic. **Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 2004.
- JENKINS, H. **Cultura da convergência: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação**. Trad.: S. Alexandria. São Paulo: Aleph, 2009.
- KENEZ, Peter. **Cinema and soviet society: from the revolution to the death of Stalin**. Londres: I.B. Tauris, 2001.

- KLEIMAN, Angela B. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social.** *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, n. 8, 2006. <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763>>. Acesso em: 21 de ago de 2016.
- KRACAUER, Siegfried. **From Caligari to Hitler: a psychological history of the german film.** Nova Jérsei: Princeton University Press, 1966.
- LEIVAS, Regina Zauk. Educação e Cineclubismo em trânsito afetivo. *In: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe. Cineclube, cinema & educação.* Londrina: Práxis, 2010, 81-108.
- LEMKE, J. L. **Letramento metamidiático: transformando significados e mídias.** *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49, n. 2, s.p., jul./dez. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 11 de fev. 2018.
- LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos.** São Paulo: Barcarolla, 2004.
- MACEDO, Felipe. “Cineclube e autoformação do Público”. *In: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe. Cineclube, cinema & educação.* Londrina: Práxis, 2010, 31-58.
- MARCUSE, Herbert. **A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica.** Trad. Lauro António e Maria Eduarda Colares. Lisboa: Dinalivros, 2005.
- MOREIRA, Marco Antonio. **O que é afinal aprendizagem significativa?** *Revista Currículo*, 2012. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueefinal.pdf>> Acesso em: 18 de ago, 2016.
- MORAN, José M. **O vídeo na sala de aula.** *Comunicação e Educação.* São Paulo: ECA-Ed. Moderna, jan/abr. 1995, n. 2, pp. 27-55.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Trad. Catarina Eleonora. Brasília: UNESCO, 2000.
- NAPOLITANO, Marcos. “A História depois do papel”. *In: PINSKY, Carla. Fontes Históricas.* São Paulo: Contexto, 2008, 235-289.
- _____. **Como usar o cinema na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2015.
- NOVA ESCOLA. **Celular em sala de aula: proibir ou não?**, 2015. Disponível em:<<http://revistaescola.abril.com.br/blogs/tecnologia-educacao/2015/04/07/celular-em-sala-de-aula/>> Acesso em: 28 de fev. de 2016.

NÓVOA, Jorge. Régnauld, Matuszewski e Seus Herdeiros. *In*: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe. **Cineclube, cinema & educação**. Londrina: Práxis, 2010, 143-174.

OLIVEIRA, Denisson de. **Professor-pesquisador em educação histórica**. Curitiba: Ibpx, 2011.

_____. **O cinema como fonte para a História**. Disponível em:

<<http://www.poshistoria.ufpr.br/fontehist/Dennison.pdf>>. Acesso em: 24 de jul de 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1992.

ORLANDI, Eni P. **Introdução às ciências da linguagem – Discurso e textualidade**. Campinas: Ponte Editores, 2006.

OUTUBRO. Direção: Sergei Eisenstein. URSS: Sovkino, 1928. 1 filme (115 min.), mudo, P&B.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Operacionais para Funcionamento das Escolas da Rede Estadual 2017**. Apresentam os aspectos normativos que regem as ações das escolas. João Pessoa: SEE, 2017.

PEREIRA, Tânia. “Pêcheux, Foucault e Bakhtin: convergências e divergências no campo da análise do discurso”. *In*: ALMEIDA, M; ARANHA, S; PEREIRA, T; (Orgs.), **Gêneros e Linguagens: diálogos abertos**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2009.

RÉGIS, F; AUDI, G; MAIA, A. **Do letramento ao letramento midiático: práticas e competências cognitivas na cibercultura**. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2014/resumos/R9-1412-1.pdf>> Acesso em: 18 de ago, 2016.

ROJO, Roxane Helena R. “Pedagogia dos Multiletramentos”. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (orgs.), **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, 11-31.

ROJO, Roxane Helena R; BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTANA, Denice C. **O Cinema nas Aulas de História**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1360-8.pdf>>. Acesso em: 21 de ago de 2016.

SCHMIDT, M. A. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. *In*:

BITTENCOURT, C. (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.

SENAC. **Pierre Lévy no Senac São Paulo: Diálogos sobre Inteligência Coletiva.** Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=98ZpPKwIjmQ>> Acesso em: 20 de ago de 2016.

SILVA, Adriana. Bakhtin. *In*: OLIVEIRA, Luciano A. (Org.) **Estudos do discurso: perspectivas teóricas.** São Paulo: Parábola, 2013, p. 45-69.

SOUZA, F. M. de. **O cinema como mediador na (re)construção de crenças de professores de espanhol-língua estrangeira em formação inicial.** Tese (Doutorado em Educação: cultura, organização e educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: USP, 2014.

TEIXEIRA, Inês Assunção. “Uma história sem fim”. *In*: ALVES, Giovanni; MACEDO, Felipe. **Cineclube, cinema & educação.** Londrina: Práxis, 2010, 109-124.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez, 1994.

TURNER, Graeme. **Cinema como prática social.** São Paulo: Summus, 1997.

ÚLTIMO SEGUNDO. **Pesquisa: Público de cinema cresce no Brasil.** 2014. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/cultura/cinema/2014-02-28/pesquisa-publico-de-cinema-cresce-no-brasil.html>> Acesso em: 28 de fev. 2016.

VASCONCELOS, José A. **Fundamentos epistemológicos da história.** Curitiba: Ibepex, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & A Educação.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** Tradução: José Cipolla Neto *et al.* São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L.S. **Pensamento e linguagem.** Edição eletrônica de Ridendo Castigat Mores. 2001. E-book disponível em: <www.ebooksbrasil.org>. Acesso em: 19 de nov 2017.

WOLF, Mauro. **Teorias da comunicação.** Tradução: Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Lisboa: Presença, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

(OBSERVAÇÃO: para o caso de pessoas maiores de 18 anos e não incluídas no grupo de vulneráveis)

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu,

_____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa “O USO DO CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA NUMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA”.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho “O USO DO CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA NUMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA” terá como objetivo geral examinar as práticas pedagógicas relacionadas ao uso do audiovisual nas aulas de História na Escola Solon de Lucena – Campina Grande-PB.

Ao voluntário só caberá a autorização para as filmagens e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial; entretanto, quando necessário for, poderá revelar os resultados ao médico, indivíduo e/ou familiares, cumprindo as exigências da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde.

O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo.

Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar a equipe científica no número (083) 9.9811-8086 com Adriano César Cabral de Almeida.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse.

Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Assinatura do pesquisador responsável

Assinatura do Participante

APÊNDICE B

Termo de Assentimento (TA)

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “O USO DO CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA NUMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA”.

Neste estudo pretendemos examinar as práticas pedagógicas relacionadas ao uso do audiovisual nas aulas de História.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a potencialidade formativa do uso do audiovisual no contexto educacional.

Para este estudo adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): formulação de questionários e filmagem de aulas.

Para participar deste estudo, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo; isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a ressarcimento ou indenização, no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, sendo que seu nome ou o material que indique sua participação será mantido em sigilo. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Este termo foi elaborado em conformidade com o Art. 228 da Constituição Federal de 1988; Arts. 2º e 104 do Estatuto da Criança e do Adolescente; e Art. 27 do Código Penal Brasileiro; sem prejuízo dos Arts. 3º, 4º e 5º do Código Civil Brasileiro.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações junto ao pesquisador responsável Adriano César Cabral de Almeida. Telefone: (83) 9.981-8086 ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual da Paraíba, telefone (83) 3315-3373. Estou ciente que o meu responsável poderá modificar a decisão da minha participação na pesquisa, se assim desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do(a) menor ou impressão dactiloscópica.

Assinatura Dactiloscópica do participante da pesquisa (OBS: utilizado apenas nos casos em que não seja possível a coleta da assinatura do participante da pesquisa).

Assinatura:

Nome legível:

Endereço:

RG:

Fone:

Data _____ / _____ / _____

APÊNDICE C

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)

Eu, _____, **AUTORIZO** o Prof. Adriano César Cabral de Almeida, coordenador da pesquisa intitulada: O USO DO CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA NUMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de vídeo com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos, entre outros eventos dessa natureza.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada, em observância ao Art. 5º, X e XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.

O pesquisador responsável Adriano César Cabral de Almeida, assegurou-me que os dados serão armazenados em vídeo, sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídos.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução Nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, ___ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

APÊNDICE D

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ

Eu, _____, depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada O USO DO CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE HISTÓRIA NUMA ESCOLA DA REDE ESTADUAL DA PARAÍBA poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha voz, **AUTORIZO**, por meio deste termo, o pesquisador Adriano César Cabral de Almeida a realizar a gravação sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso do pesquisador acima citado em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, jornais, congressos entre outros eventos dessa natureza;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização, em observância ao Art. 5º, XXVIII, alínea "a" da Constituição Federal de 1988.
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade do pesquisador coordenador da pesquisa Adriano César Cabral de Almeida e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Ademais, tais compromissos estão em conformidade com as diretrizes previstas na Resolução N°. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, que dispõe sobre Ética em Pesquisa que envolve Seres Humanos.

Campina Grande, ___ de _____ de 20__

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

APÊNDICE E

QUESTIONÁRIO SÓCIO-CULTURAL

Escola: _____

Série: _____ Turma: _____

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

1.1 Data de nascimento: / / _____

1.2. Sexo: () masculino () feminino

1.3. Naturalidade: _____

1.4. Estado civil: _____

1.5. Trabalho: _____

1.6. Número de irmãos: _____

1.7. Naturalidade dos pais: _____

1.8. Escolaridade dos pais: _____

1.9. Ocupação ou emprego dos pais: _____

1.10. Você reside com:

a) pais.

b) esposa e filhos.

c) sozinho.

d) com colegas.

e) outros. (especifique: _____)

1.11. Renda familiar (soma da renda mensal dos membros de sua família):

a) 1 a 3 s.m.

b) 4 a 5 s.m.

c) 5 a 7 s.m.

d) 7 a 10 s.m.

e) mais de 10 s.m.

s.m. = salários mínimos.

1.12. Sua família é beneficiária de algum programa assistencial do governo? _____

1.13. Tem filhos: Se sim, quantos? _____

1.14. Sua casa possui (marque sim ou não):

Utensílio	Sim	Não
Televisão		
Leitor de DVD		
TV a cabo		
Sistema de som		
Máquina de lavar		
Forno microondas		

Computador		
Internet		
Geladeira		
Freezer		
Liquidificador		
Telefone fixo ou celular		

1.15. Onde você mora?

(a) Município: _____

(b) Bairro: _____

(c) Zona: () Urbana () Rural.

1.16. Você é beneficiário de algum plano de saúde?

1.17. Você possui algum dispositivo móvel (*smartphones, tablet, etc*)? Qual(is)?

1.18. Religião? _____

2- TRAJETÓRIA ESCOLAR

2.1. Com que idade ingressou na escola? _____

2.2. Sempre estudou nesta escola? Se não, onde mais estudou?

2.3. Estudou em escola privada? Durante quantos anos?

2.4. Você já foi reprovado(a)? Quantas vezes? Em qual(is) série(s)?

2.5. Você está satisfeito(a) com o desempenho dos professores da sua escola?

a) estou completamente insatisfeito(a).

b) estou um pouco insatisfeito(a).

c) estou razoavelmente satisfeito(a).

d) estou completamente satisfeito(a).

2.6. Quantas horas dedica, fora da sala de aula, ao estudo das matérias?

a) nenhuma, apenas assisto às aulas.

b) uma a duas horas por semana.

c) três a cinco horas por semana.

d) cinco a dez horas por semana.

e) mais de dez horas por semana.

2.7. Em que lugar da sua casa você estuda? _____

2.8. Utiliza-se do computador e da Internet para realizar seus estudos? _____

2.9. Com qual frequência você utiliza a biblioteca da sua escola?

- a) nunca utilizo.
- b) raramente.
- c) ocasionalmente
- d) frequentemente.

2.10. Qual foi o último livro que leu? Quando isso aconteceu?

2.11. Você gosta da matéria de História? Justifique.

2.12. Como seria uma boa aula de História (tema, atividade, atitude do professor, etc)?

3- CULTURA E HOBBIES

3.1. O que você gosta de fazer no seu tempo livre?

3.2. O que você gosta de assistir?

- (a) Filmes. (Que tipo? _____)
- (b) Telenovelas. (Quais? _____)
- (c) Séries de TV. (Quais? _____)
- (d) Programas de TV. (Quais? _____)
- (e) Vídeos nas redes sociais. (De que tipo? _____)
- (f) Canais do YouTube. (Quais? _____)
- (g) Outros. (Quais? _____)

3.3. Se você gosta de filmes, com que frequência assiste?

3.4. Onde você costuma assistir a filmes?

- (a) No cinema.
- (b) Na televisão.
- (c) Alugando DVDs.
- (d) Comprando DVDs.
- (e) Na internet.

3.5. Como você se informa a respeito dos acontecimentos do Brasil e do mundo?

3.6. Na sua opinião, utilizar filmes na sala de aula pode melhorar a aprendizagem? Justifique.

APÊNDICE F

E.E.E.F.M. SOLON DE LUCENA

Componente Curricular: História
Professor-pesquisador: Adriano César

Estudante: _____

Turma: 3º ANO ____

Data: __/__/2017

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE NO BIMESTRE I

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM RELACIONADOS A FATOS, CONCEITOS E HABILIDADES	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
01) Analisei a Primeira Guerra Mundial, compreendendo suas principais causas e consequências			
02) Analisei a Revolução Russa, compreendendo suas principais causas e consequências.			
03) Analisei a Grande Depressão, compreendendo suas principais causas e consequências.			
04) Compreendo o filme como uma fonte histórica relevante para conhecer o início do século XX.			
05) Realizei com sucesso um filme que me ajudou a aprofundar os meus conhecimentos acerca dos conteúdos estudados.			

Comentários gerais sobre o desempenho do estudante

Comentários gerais sobre o desempenho do professor e o andamento das aulas

APÊNDICE G

FICHA PARA ANÁLISE DE UM FILME COMO UMA FONTE HISTÓRICA

Participantes do grupo: _____

Série/Turma: 3º ano _

Data: ____ / ____ / ____

1. Identificação

1.1) Título do filme: _____

1.2) Autoria: quem realizou o filme? _____

1.3) Data: quando o filme foi feito? _____

1.4) Local: onde o filme foi feito? _____

1.5) A partir dos dados descobertos acima, pesquise sobre o contexto histórico que cerca o filme. O que estava acontecendo de relevante no lugar e na época em que o filme foi feito com as pessoas que fizeram o filme?

2. Interpretação

2.1) Determinantes sociais do ponto de vista:

Qual a ideologia e a visão de mundo das pessoas que realizaram o filme?

2.2) Forma:

Como foi feito o filme? Como ele te fez sentir? Quais são os meios que são empregados para fazer você se sentir da forma como você se sentiu? Como os personagens do filme são representados?

2.3) Conteúdo:

O que acontece no filme? Quem são os personagens? Quem são os heróis, as vítimas e os vilões? Qual é o enredo?

3. Conclusões

3.1) Finalidade do documento:

Quais eram os objetivos dos autores ao realizarem esse filme? Qual o discurso que existe por trás do filme?

3.2) Importância do documento no processo histórico:

Qual foi o efeito que esse filme teve na época em que foi lançado? Como esse filme te ajudou a entender o passado?

APÊNDICE H

E.E.E.F.M. SOLON DE LUCENA

Componente Curricular: História

Professor-pesquisador: Adriano César

Estudante: _____

Turma: 3º ANO ____

Data: __/__/2017

FICHA DE AUTO-AVALIAÇÃO DO ESTUDANTE NO BIMESTRE II

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM RELACIONADOS A FATOS, CONCEITOS E HABILIDADES	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
01) Analisei a ascensão do regime nazi-fascista, relacionando-o à Segunda Guerra Mundial e compreendendo suas principais causas e consequências.			
02) Analisei o período da Guerra Fria, compreendendo seus principais desdobramentos no mundo.			
03) Analisei o processo de descolonização, compreendendo suas principais características.			
04) Analisei o contexto mundial após o colapso do socialismo real, identificando alguns dos seus aspectos centrais.			
05) Compreendo o filme como uma fonte histórica relevante para conhecer o início do século XX, e fui capaz de realizar um filme a respeito do que estudamos			

OBJETIVOS DA APRENDIZAGEM RELACIONADOS A ATITUDES	SIM	PARCIALMENTE	NÃO
06) Participo das aulas fazendo questionamentos			
07) Expresso as minhas opiniões.			
08) Respeito os meus colegas e o professor.			
09) Desenvolvo as atividades propostas, participando dos trabalhos em grupo.			
10) Pesquiso com seriedade sobre os temas levantados em sala de aula.			

Comentários gerais sobre o desempenho do estudante

Comentários gerais sobre o desempenho do professor e o andamento das aulas

