

SANDRO NANDOLPHO DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO E PRÁXIS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

O discurso cinematográfico e o ensino-aprendizagem da História

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa em cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Orientadora: Prof^a Dr^a Regina Helena Silva Simões

Vitória
2006

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SANDRO NANDOLPHO DE OLIVEIRA

FORMAÇÃO E PRÁXIS DOS PROFESSORES DE HISTÓRIA

O discurso cinematográfico e o ensino-aprendizagem da história

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa em cultura, Currículo e Formação de Educadores.

Aprovada em 06 de outubro de 2006

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Regina Helena Silva Simões
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof^a. Dr^a. Janete Magalhães Carvalho
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a. Dr^a. Moema Lúcia M. Rebouças
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^o. Dr^o. Carlos Eduardo Ferraço
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof^a, Dr^a Célia Frazão Soares Linhares
Universidade Federal Fluminense

A minha Mãe, ao meu Pai, irmãs, amigos e professores.

RESUMO

A pesquisa busca analisar como se configuram os saberes/fazeres desenvolvidos por um grupo de professores de História, que participam dos encontros de formação continuada por área, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, a partir da inserção do filme como fonte para a produção e socialização do conhecimento historiográfico; de uma concepção do mesmo como um documento que deve ser submetido a uma escolha e análise por parte do professor; de uma abordagem discursiva embasada no diálogo entre o método e a crítica histórica com saberes e metodologias de análise vinculadas a outras áreas do conhecimento humano, e suas implicações para o ensino-aprendizagem da História. Autores diversos — teóricos da Educação, do Cinema, da Literatura, da História, da Sociologia, da Linguagem, dentre outros — nos ajudaram a desbravar os caminhos sinuosos de nossa pesquisa. A análise discursiva de dois documentos fílmicos, a realização de uma oficina-pedagógica, observações, entrevistas e uma triangulação entre os dados colhidos e o embasamento teórico, foram os recursos metodológicos de coleta e análise de dados. Concluímos que a exploração de uma abordagem discursiva, através do princípio estético-expressivo das obras cinematográficas, poderá implicar na superação de uma experiência com o saber, marcada pela dicotomia razão/sensibilidade. Através de uma racionalidade sensível e uma sensibilidade racional e de uma transformação do olhar, sobre um objeto a ser analisado, sobre uma fonte que já vem sendo inserida no ensino-aprendizagem da História, desencadeia uma série de desdobramentos que “tocam” em questões diversas, que se desenrolam em espaços diferenciados, mas que estão profundamente interligadas, e corroboram para uma exploração de outras perspectivas de trabalho, que o cinema pode proporcionar ao ensino-aprendizagem da História. Perspectivas cujas dimensões vão do cotidiano escolar à Política, da experiência entre passado, presente e futuro à possíveis imagináveis pelo poder da imaginação, e seu retorno ao cotidiano escolar de forma emancipatória.

Palavras-Chaves: Formação de Professores; Cinema; Ensino-Aprendizagem da História; Política; Crítica; Sensibilidade ; Experiência e Imaginação.

ABSTRACT

The research searches to analyse how the knowledges/practices developed by a group of history teaches, who participate in the meetings of continued formation by area, in the municipal system of education of Vitória, characterise itself.; from the insertion of the movie as a source for the production and socialization of the historiographic knowledge; of an conception of the same one as a document, that must be submitted to a choice and analysis by the teacher; of an discursive approach based in the dialog between the method and the historical critic with knowledges and methodologies of analysis to other areas of the human knowledge, and its implications for the teach-learning of History. Diverse authors - theoreticians of education, Cinema, Literature, History, Sociology, Language, amongst others- have helped us to open the winding ways of our research. The discursive analysis of two movie documents, the accomplishment of a pedagogical workshop, comments, interviews and a confrontation between the gathered data and the theoretical basement, had been the methodologicals resources of collection and analysis of data. We conclude that the exploration of a discursive approach, through the æsthetic-expressive principle of the cinematographic workmanship, will be able to imply in the overcoming of an experience with the knowledge, marked by the dichotomy rationality/sensibility. Through a sensible rationality and a rational sensibility and a tranformation of the look upon an object to be analysed, upon a source that already has begun to be inserted in the teach-learning of History, it unchains a series of unfoldings that “touches” diverse questions, that uncurls itself in differentiated spaces, but that are deply linked and corroborate for an exploration of other perspectives of work., that the cinema can provide to the teach-learning of History. Perspectives whose dimentions go from the daily school life to Politics, from experiences between past, present and future to possible imaginable ones by the power of imagination, and its return to the daily school life in an emancipated way.

Key-Words: Formation of teachers; Cinema; Teach-Learning of History; Politics, Critic; Sensibility; Experience and Imagination.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 - Primavera, Verão, Outono, Inverno e... Primavera (2003)-----	78
Fotografia 2 - Sonhos (1990) -----	78
Fotografia 4 - Casablanca (1942)-----	79
Fotografia 5 - Rei Arthur (2004)-----	79
Fotografia 6 - A Cor Púrpura (1985)-----	80
Fotografia 7 - O Memórias de uma Gueixa (2005)-----	80
Fotografia 8 - De Olhos Bem Fechados (1999)-----	81
Fotografia 9 - A Bruxa de Blair (1999) -----	81
Fotografia 10 - Senhor dos Anéis – As duas Torres (2002)-----	81
Fotografia 11 - Tróia (2004)-----	83
Fotografia 12 - Casa de Areia (2005)-----	83
Fotografia 13 - A Paixão de Cristo (2004)-----	83
Fotografia 16 - O Último Samurai (2003)-----	84
Fotografia 17 - Zuzu Angel (2006)-----	84
Fotografia 18 - Terror em Silent Hill (2006)-----	85
Fotografia 19 - Moça com Brinco de Pérola (2003)-----	85
Fotografia 20 - Herói (2002)-----	85
Fotografia 21 - Cold Mountain (2003)-----	85
Fotografia 21 - Senhor dos Anéis (2001)-----	85
Fotografia 22 - Os Outros (2001)-----	85
Fotografia 23 - Oliver Twist (2005)-----	86
Fotografia 24 - E.T. O Extra – Terrestre (1982)-----	86
Fotografia 25 - Crash – No Limite (2004)-----	86
Fotografia 26 - Abril Despedaçado (2001)-----	86
Fotografia 27 - Tróia (2004)-----	87
Fotografia 28 – Camisa de Força (2002)-----	87
Fotografia 29 – Senhor Das Armas (2005)-----	87
Fotografia 30 – Memórias De Uma Gueixa (2006)-----	88
Fotografia 31 - A Grande Ilusão (2006)-----	88

Fotografia 32 - Crianças Invisíveis (2005)-----	88
Fotografia 33 – Superman – O Retorno (2006)-----	89
Fotografia 34 - Psicose (1960)-----	89
Fotografia 35 - Matrix Reloaded (2003)-----	90
Fotografia 36 - Ran (1985)-----	90

LISTA DE SIGLAS

ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História.

CREAD – Centro Regional de Ensino Aberto e a Distância.

FNDE – Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

GT – Grupo de Trabalho.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

MEC – Ministério da Educação.

PCN(s) – Parâmetros Curriculares Nacionais.

SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

SEME – Secretaria Municipal de Ensino.

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo.

SUMÁRIO

1. Introdução	11
2. Delimitando o problema e definindo objetivos	17
2.1 <i>Objetivo Geral</i>	29
2.2 <i>Objetivos Específicos</i>	30
3. Referencial Teórico	32
3.1 <i>Em busca dos referenciais</i>	32
3.2 <i>Semiótica, Texto e Discurso</i>	34
3.3 <i>O princípio estético-expressivo</i>	41
3.4 <i>Modos de Endereçamento</i>	43
3.5 <i>Cinema, Linguagem e Expressão</i>	44
3.6 <i>Política, Agora e Tradução</i>	48
3.7 <i>Benjamim, Kellner e Munsterberg</i>	51
3.8 <i>Sobre o ensino-aprendizagem da História</i>	60
4. Metodologia de Pesquisa	65
4.1 <i>Coleta de dados</i>	67
4.2 <i>Os sujeitos da pesquisa</i>	68
4.3 <i>Análise dos dados</i>	69
5. Por uma análise semiótica do texto cinematográfico	71
5.1 <i>A obra cinematográfica como texto sincrético</i>	71
5.2 <i>Discurso cinematográfico e leitura</i>	73
5.3 <i>A linguagem cinematográfica</i>	76
5.3.1 <i>Os planos</i>	78
5.3.2 <i>Composição</i>	82
5.3.3 <i>Movimento imaginal</i>	90
5.3.4 <i>Actorialização</i>	93
5.4 <i>Por uma análise discursiva do texto fílmico</i>	93
5.4.1 <i>“Desmundo”</i>	
100	

5.4.2 “Fahrenheit 11 de Setembro”	115
6. Análise dos dados	132
6.1 <i>Oficina-pedagógica: socialização, saber e práxis política</i>	137
6.2 <i>Novas fontes e Novas abordagens: desafios e problemas</i>	151
6.2.1 Novas fontes, novos desafios.....	152
6.3 Novas abordagens, novos problemas.....	157
6.3 <i>Formação Continuada: lamentação, articulação e ações políticas</i>	167
6.3.1 Lamentações e discussões.....	167
6.3.2 Articulação política: em busca de traduções.....	171
6.3.3 Em busca de pontes e ações.....	180
6.4 <i>Professores, Cinema, Alunos e História</i>	184
6.4.1 Olhar, Criticidade, História e Novos Possíveis.....	186
6.4.2 Olhar, Sensibilidade, História e os poderes da Imaginação.....	196
7. Considerações Finais	210
8. Bibliografia	219
9. Filmografia	223
10. Apêndices	227

1. Introdução

Ao voltar o olhar para minha infância e adolescência, dois espaços/tempos se mostram muito presentes e marcantes no ato de recordar e me apropriar das reminiscências de meu passado.

A Escola e o Cinema ecoam em minhas lembranças com uma intensidade marcante, semelhante às marcas do pincel de Ernesto de Fiore, no óleo sobre tela denominado *O jantar*.

No entanto, experiências tão intensas não estão ligadas, como, por exemplo, o meu encantamento com a menina da 4ª série, que se sentava na carteira ao lado, e a visão do “*Superman*” (1978) sobrevoando a cidade de Metrópolis, filme a que assisti no extinto Cine Paz, que se localizava na Av. Princesa Isabel, em Vitória, Capital do Espírito Santo. Tais experiências, em minhas lembranças, raramente estiveram sobrepostas num mesmo espaço/tempo.

Das recordações de minha vida escolar, lembro-me de ter conhecido, em uma das aulas de Literatura, um vagabundo de hábitos refinados — chamava-se *Carlitos* — que mudou profundamente a minha relação com o mundo das letras.

Quando ingressei no curso de História da Universidade Federal do Espírito Santo, no primeiro semestre de 1998, o Cinema começava a se aproximar da minha vida estudantil.

Como estudante universitário e profissional do ensino — ao iniciar o 2º semestre, comecei a lecionar História na EPG “Pedro Herkenhoff”, situada no Bairro Cobilândia, em Vila Velha (ES) —, tive o privilégio de assistir a alguns documentários sobre os Incas e os Astecas, filmes sobre Mitologia Grega, e o clássico do Cinema alemão “*Nada De Novo No Front*” (1930).

Por outro lado, enquanto seguiam meus estudos na graduação, em meio a greves e paralisações, que denunciavam o desleixo do governo federal para com o Ensino Público, mais especificamente com o chamado Ensino Superior, agora como

professor de História e não mais como aluno, ao perceber — e sentir “na pele” — o sucateamento das escolas públicas, sentia incômoda agonia intelectual e existencial.

Dos problemas daí resultantes, o que mais me causava angústia era o mecanismo perverso, provocado pela falta de concursos públicos, levando à manutenção do chamado serviço de designação temporária, serviço esse que, associado ao sistema de escolhas feitas pelos sub-núcleos educacionais, mantém o nomadismo escolar de um grande número de professores¹, dificultando os vínculos essenciais para o processo educacional entre professor, aluno, escola e comunidade onde estão inseridos.

E o que mais me provocava inquietação era — e ainda é — o abismo existente entre o conhecimento históriográfico, produzido nas universidades, e o que se encontra nos currículos escolares, transmitido como ensino de História nos níveis fundamental e médio.

Essa angústia e inquietação tornaram-se, então, molas propulsoras para questionamentos e reflexões sobre a prática pedagógica e o ensino-aprendizagem da História.

Na busca por uma prática mais interessante e efetiva em sala de aula, e no intuito de minimizar os efeitos funestos do sucateamento escolar, iniciei, em minhas aulas, ainda na EPG “Pedro Herkenhoff”, a utilização do audiovisual, trabalhando com os chamados filmes históricos.

Não foram poucos os problemas enfrentados para trabalhar com esse recurso. Falta de tempo para o planejamento das aulas; falta de uma videoteca e aparelhos de TV; e vídeos geralmente quebrados, foram alguns deles, superados, no entanto, com esforço e criatividade.

Procurando ampliar meus conhecimentos sobre o assunto, conheci os estudos de Marc Ferro acerca das relações entre Cinema e História, e à medida que me

¹ Os termos professores e professor, utilizados no desenvolvimento do texto, devem ser compreendidos como uma estratégia textual que visa uma maior fluidez da leitura. Explicitamos, nesta nota, que tais termos abarcam o conjunto de professoras que participaram da pesquisa realizada.

aprofundava no pensamento do autor percebia as possibilidades de abordagens que o filme poderia proporcionar na busca pelo conhecimento e pelo pensar histórico.

Também questionava em minha prática em sala de aula a função que o filme histórico exercia em relação os alunos, assim como as diversas possibilidades de abordagens e reflexões que o mesmo poderia proporcionar.

Em geral, buscava trabalhar com os referenciais históricos contidos nas imagens e nos sons do filme. No entanto, fui percebendo que nele havia muito mais elementos que poderiam ser trabalhados.

A minha prática e meu saber, portanto, estavam ficando muito aquém do que eu sabia. Era preciso me esforçar mais, de maneira equilibrada e criativa, para equacioná-los, visando melhor relação com os saberes e experiências dos alunos.

Em meio às reflexões a respeito da prática docente, do Cinema e da História, nos anos de 2001 e 2002 comecei a trabalhar na Escola de Primeiro e Segundo Graus “Ana Lopes Balestrero” com alguns filmes documentários históricos, o que me despertou para novas questões ligadas à exploração de suas possibilidades em sala de aula.

A atenção dada ao Cinema e ao filme nas minhas práticas em sala de aula, não se explica somente pelo desejo de transformá-las, mas também por uma profunda paixão pelo Cinema, surgida ainda na minha infância.

Os questionamentos e a busca de soluções criativas, para problemáticas relacionadas ao meu dia-a-dia como professor e para a utilização do audiovisual, levaram-me a pensar numa pesquisa e num estudo que possibilitassem, a mim e a outros companheiros, uma exploração mais eficaz e profunda das possibilidades didáticas do filme, com temáticas interessantes para o ensino-aprendizagem da História.

No corpo deste trabalho, apresentaremos o relatório da pesquisa realizada, buscando demonstrar os caminhos nela percorridos e as conclusões às quais chegamos.

Dividimos o trabalho em seis capítulos, nos quais percorremos os caminhos que nos conduziram da construção da problemática de pesquisa às conclusões resultantes das análises realizadas.

No primeiro capítulo, desenvolvemos uma reflexão sobre as profundas transformações ocorridas no século XX, e o processo de transição paradigmática.

Em meio a esse panorama, focalizamos, a partir das reflexões desenvolvidas pelo movimento da História Nova, as rupturas ocorridas na historiografia, discutindo a inserção do filme como fonte e documento para as pesquisas históricas.

Tendo como ponto de partida os debates que emergiram dos trabalhos de Jaques Le Goff e Marc Ferro, e a recente pesquisa realizada por Marcelo Murilo sobre o uso do vídeo no ensino-aprendizagem da História pelos professores dessa disciplina, do Sistema Municipal de Ensino de Vitória (ES), construímos, a partir de uma abordagem discursiva do filme, a problemática de nossa pesquisa sobre as implicações para o ensino-aprendizagem da História e dos saberes/fazeres dos professores dessa matéria.

No segundo capítulo, apresentamos os conceitos, os autores e as fundamentações teóricas que nortearam nossa pesquisa.

Tendo a inserção do filme e todo o debate realizado por Marc Ferro como fonte e documento para a pesquisa histórica, recorreremos à semiótica narrativa e discursiva para compreendermos a construção discursiva de um texto.

Ao articularmos a concepção do filme, enquanto documento da História Nova, com a noção de texto da semiótica, buscamos uma compreensão de como é construído o discurso cinematográfico.

Para analisarmos como a linguagem cinematográfica se constitui como um texto, recorreremos aos trabalhos de cineastas e teóricos do Cinema, como Pudovkin, Eisenstein, Munsterberg, Balázs, Dancyger e Pereira, de forma que pudéssemos estudar a produção do texto fílmico não só através do seu conteúdo, mas também de suas especificidades expressivas.

O pensamento de Bauman possibilitou-nos percorrer questões que envolvem o esvaziamento político do espaço público, a apatia e o sentimento de impotência que assolam atualmente nossa sociedade, bem como, a migração do poder real da esfera política para a esfera econômica. Percorremos as reflexões do autor sobre os conceitos do *àgora*, tradução, “Política com P maiúsculo” e política-vida, de forma a inserir nossa pesquisa num debate político fundamental para a compreensão de situações e fatos observados durante a mesma.

Percorremos pelos conceitos referentes ao princípio estético-expressivo, fundamentado pelas noções de prazer, autoria e artefactualidade discursiva trabalhados por Boaventura de Sousa Santos, e a noção de modos de endereçamento discutido por Elizabeth Ellsworth, concebido como um evento poderoso e paradoxal.

Apresentamos, também, algumas perspectivas do pensamento de Walter Benjamim, Douglas Kellner e Hugo Munsterberg, autores que, junto com Bauman, constituíram a base da análise sobre as implicações dos saberes/fazer dos professores para o ensino-aprendizagem da História, a partir de uma abordagem discursiva de filmes utilizados nas aulas dessa disciplina.

Problematizamos o ensino-aprendizagem da História, diante das profundas transformações ocorridas na produção e socialização do conhecimento Histórico, como também no contexto escolar.

No terceiro capítulo, exploramos os caminhos metodológicos de nossa pesquisa. Com um caráter qualitativo, recorremos a entrevista e observação participante, além de oficinas-pedagógicas. Para realizarmos as análises do que foi pesquisado trabalhamos com dois métodos analíticos: a análise do discurso e a triangulação de informações.

No quarto capítulo, partindo de uma reflexão sobre a concepção do filme enquanto texto, empreendemos uma análise da construção discursiva dos filmes cinematográficos. Tendo por base tal reflexão, elaboramos uma estratégia de leitura e análise discursiva de obras fílmicas, dentre várias possíveis, com a qual o professor

de História poderá explorar a dimensão discursiva do filme em suas aulas, seguida da análise de algumas seqüências de dois gêneros cinematográficos: “*Desmundo*” (2003), de Alan Fresnot representando o gênero ficcional e “*Fahrenheit 11 de setembro*” (2004), de Michael Moore, representando o gênero documentário.

No quinto capítulo, através da triangulação de dados, empreendemos a análise dos que foram coletados no espaço de formação continuada, na oficina-pedagógica, nas escolas e no Centro Regional de Ensino a Distância (CREAD), estabelecendo ainda o cruzamento dos dados obtidos pelas entrevistas e observações, com os autores que fundamentaram teoricamente nossa pesquisa.

Nossas análises nos conduziram a debates que se referem ao papel das oficinas-pedagógicas no Espaço de Formação Continuada — problemas, desafios e possibilidades referentes à inserção de filmes e de novas abordagens do mesmo em sala de aula; atravessamentos políticos que permeiam a íntima relação entre formação, professor, escola e sala de aula —, levando-nos, também, à busca de uma postura crítica frente aos filmes que não descartassem a sensibilidade e a emoção, e vice versa, de forma a se constituir *numa experiência única com o passado*, como bem assevera Walter Benjamin.

Desta forma, a pesquisa que realizamos situa-se como uma singela contribuição ao debate que vem sendo empreendido quanto às relações entre o Cinema e o ensino-aprendizagem da História.

As questões analisadas constituem uma rede de temas que se entrecruzam e se enriquecem mutuamente em busca da emancipação, às vezes de forma sutil, às vezes de forma intensa, num movimento contínuo de ir e vir.

A pesquisa realizada e os resultados que analisamos tratam dessa busca conjunta, realizada por um grupo de professores de História da Prefeitura Municipal de Vitória, Capital do Espírito Santo, que se encontrava, por área, quinzenalmente, no ano de 2005, no Espaço de Formação Continuada.

2. Delimitando o problema e definindo objetivos

A inserção de novas tecnologias na Educação, profundamente marcada pelos processos de globalização, no bojo de um amplo processo de transição, é identificada, por vários intelectuais, como paradigmático.

Tal momento histórico, profundamente turbulento, mostra-se recheado de profundos debates em vários setores da atividade humana.

[...] os paradigmas sócio-culturais nascem, desenvolvem-se e morrem. Ao contrário do que se passa na morte dos indivíduos, a morte de um dado paradigma traz dentro de si o paradigma que lhe há de suceder (SANTOS, 2002, p.15).

Para Santos (2002), esse momento de transição paradigmática dá-se a partir da tensão desequilibrada existente entre *o princípio da emancipação social* e *o princípio da regulação social* no contexto do paradigma da modernidade ocidental.

Com a consolidação da convergência entre o paradigma da modernidade e o capitalismo no século XIX, houve uma crescente transformação das energias emancipatórias em energias regulatórias.

Tal transformação caracterizou-se pela absorção do pilar da emancipação pelo pilar da regulação através da gradual colonização das diferentes racionalidades da emancipação moderna pela racionalidade cognitivo-instrumental da Ciência e da Tecnologia.

Esse processo resultou numa concentração das energias e das potencialidades emancipatórias da modernidade na ciência e na técnica e no desenvolvimento excessivo do princípio de mercado, em relação aos princípios do Estado e da comunidade no pilar da regulação.

A crise do paradigma da modernidade ocidental resulta de sua incapacidade de se renovar, devido ao esgotamento de suas forças de emancipação. O paradigma moderno, centrado na ciência, na técnica e no mercado, não conseguiu cumprir

grande parte de suas promessas (com exceção do domínio da natureza, o que se deu de modo perverso) como instituir a liberdade, a igualdade e a paz perpétuas.

Além das expectativas frustradas por promessas não cumpridas ou mal cumpridas, no decorrer do século XX muitas rupturas com a racionalidade moderna ocidental² se efeturaram. Cientistas como Einstein, Heisenberg, Bohr, Gödel e Prigogine inauguraram a era da relatividade, da incerteza e da complexidade, que sinalizou para uma forma diferenciada de compreensão do conhecimento e para um novo paradigma que ainda está por se constituir.

A historiografia inserida nesse processo mais amplo de rupturas epistemológicas com a racionalidade moderna, desde a segunda década do século XX, vem sendo repensada. As discussões em torno da produção e socialização do conhecimento Histórico no cenário internacional se intensificaram após a Segunda Guerra Mundial, fomentadas pelo desenvolvimento de novas interpretações sobre a História e as ciências sociais em geral, como também, pelo esmaecer da influência preponderante da Europa no mundo (Furet, 1982).

A produção do conhecimento historiográfico, e seu ensino-aprendizagem, calcados numa racionalidade eurocêntrica e positivista, passaram a ser questionados, sendo que, um dos movimentos que mais influenciou esse debate, denominado de Nova História³, foi iniciado por Marc Bloch e Lucien Febvre,

A história que ele [Marc Bloch] e os seus amigos pretendem é uma <<história ao mesmo tempo alargada e desenvolvida em profundidade>>. À história estreita e superficial dos historiadores <<positivistas>> opõe-se a vontade de alargamento e aprofundamento no domínio da história (LE GOFF, 1997, p. 22).

² Dentre os fundamentos da racionalidade moderna podemos destacar: a desconfiança da experiência imediata; a separação total entre natureza/ser humano e sujeito/objeto; a busca pela objetividade, domínio e controle; observações descomprometidas, livres, sistemáticas e rigorosas; a geometrização, quantificação, divisão, classificação e descrição do objeto do conhecimento; a busca de regularidades e previsões; a formulação de leis, etc.

³ Movimento historiográfico iniciado pelos dissidentes da *Revista de Síntese*, Lucien Febvre e Marc Bloch, com a fundação da revista *Les Annales d' Histoire Économique et Sociale*, em 1929, com o objetivo de eliminar o espírito de especialidade, promover a pluridisciplinaridade, favorecer a união das ciências humanas e passar da fase dos debates teóricos (os da *Revista de Síntese*) para a fase das realizações concretas.

As perspectivas lançadas pelo movimento da Nova História Francesa e pela Historiografia Social Inglesa⁴, mais especificamente a obra de Edward P. Thompson, começaram a repercutir na produção historiográfica brasileira a partir dos anos 70. Novas leituras historiográficas e a busca por novos temas, novas abordagens e novos documentos passaram a serem debatidos em associações científicas, por exemplo, a Associação Nacional dos Professores Universitários de História (ANPUH) e a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), com a sistematização e publicação dessas discussões e as conseqüentes pressões de grupos organizados. A legislação referente ao ensino-aprendizagem da História começa a ser revisada e os anos 80 ficaram marcados por vários debates sobre mudanças no ensino fundamental e a volta da História como disciplina autônoma e obrigatória (FONSECA, 2003).

Paralelo ao debate que agitava a produção historiográfica brasileira, a escola atravessava profundas transformações, culminando no aumento significativo da população escolar, o que afetou intensamente a prática docente. Além disso, o contexto sócio-político da sociedade brasileira, nas décadas de 70 e seguintes, propiciou uma intensa inclusão de grupos sociais até então excluídos da escola, instituída para atender a uma pequena elite ou à classe média em ascensão, grupos esses que, com as mais variadas experiências, culturas e identidades, vêm colocando em xeque o saber escolar tradicional, estabelecendo um cotidiano escolar desafiador aos profissionais da Educação, em especial o professor de História (NADAI, 2002).

Vivendo em uma sociedade mergulhada numa profunda transição e atuando profissionalmente numa escola convulsionada por crescentes e aceleradas transformações, a formação docente torna-se central e estratégica para os professores. Em suas reflexões sobre a formação docente, Nóvoa (1995), Esteban e Zaccur (2002), Alves e Garcia (2002) apontam para a histórica necessidade de

⁴ A história social inglesa possui como característica uma releitura do marxismo, fundamentada na crítica aos marxistas ortodoxos, que transformaram as categorias e os conceitos elaborados por Marx em modelos simplificadores capazes de dar conta e explicar toda a realidade social, como por exemplo, o determinismo econômico. Destacamos como representantes desse movimento historiográfico inglês, Christopher Hill, Edward E. Thompson e Eric Hobsbawm.

superação da dicotomia existente entre teoria e prática nos cursos de formação inicial e continuada dos professores, já que, tal dicotomia retrata a compreensão de um saber profundamente fragmentado e enraizado na racionalidade moderna.

Ao analisar a formação dos professores de História da Universidade Federal de Vitória - UFES, Bitte (2002) identifica, na organização e estrutura curricular desse curso, uma série de dicotomias existentes entre teoria e prática, ensino e pesquisa, bacharelado e licenciatura, professor e pesquisador, com uma grande desvalorização dos saberes/fazeres pedagógicos. Tais dicotomias ficam muito claras nas falas dos professores do curso, formadores e formados, os quais demonstram, por exemplo, a inexistência, no Departamento de História da Universidade, de uma definição do perfil de profissional que se quer formar: se bacharel, licenciado ou ambos, percebendo-se, no entanto, uma ênfase na formação do bacharel e a desarticulação entre os saberes pedagógicos e os saberes específicos.

Os desafios enfrentados pelos professores em geral, na formação e na prática docente e, mais especificamente, com relação à História, refletem o momento histórico de transição paradigmática na qual vivemos, a qual, segundo Morin (2004), é marcada pela inadequação, cada vez mais ampla e profunda, entre os saberes fragmentados e separados em disciplinas, e pelas realidades e problemáticas que se tornam cada vez mais transversais, polidisciplinares, transnacionais e globais.

Segundo Esteve (1995), o professor, através de vários fatores, vem sendo desafiado com o aumento das exigências em relação à profissão, tais como, o desenvolvimento de novas fontes de informação, a inibição das responsabilidades educativas de outros agentes educativos como a família, o aumento das contradições no exercício da docência, a desvalorização social do professor, a mudança dos conteúdos curriculares e nas relações professor-aluno, etc.

Devido a uma formação dicotômica e desarticulada, os professores encontram grandes dificuldades para superar tais desafios, intrinsecamente complexos, e contraditórios e que exigem deles uma articulação e um diálogo entre variados saberes/fazeres.

Com relação ao professor de História, uma das questões que o vem desafiando, além das já referidas, é o perfil de alunos que vêm adentrando as escolas, e que já estão bastantes familiarizados com outras fontes e novas formas de transmissão de informação, o que contrasta, e muito, com a oralidade, o quadro negro, o giz e os livros utilizados em sala de aula.

Se esse perfil diferenciado do público escolar tem apresentado desafios para os educadores, no caso da História as questões se avolumaram à medida que a sociedade consumista tem se estruturado sob a égide do mundo tecnológico, responsável por ritmos de mudanças acelerados, não um passado saudosista ou como memória individual ou coletiva, mas simplesmente um passado ultrapassado. Trata-se de gerações que vivem o presenteísmo de forma intensa sem perceber liames com o passado e que possuem vagas perspectivas em relação ao futuro pelas necessidades impostas pela sociedade que transforma tudo, incluindo o saber escolar, em mercadoria (BITTENCOURT, 2003, p. 14).

A questão do presenteísmo vem preocupando o professor de História, principalmente numa sociedade em que essa disciplina é “vendida” como tema para os espetáculos do Cinema, propagandas, novelas, minisséries ou desfiles carnavalescos. A respeito disso, encontramos, no pensamento de Benjamin, uma concepção de História muito singular, que nos possibilita lidar de forma criativa com as problemáticas trazidas pelo presenteísmo quando concebe a História como “[...] objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’” (BENJAMIN, 1994, p. 229). Ou seja, um passado ligado ao presente mediante a percepção de uma semelhança, a partir da qual o historiador constitui uma experiência única com o passado e, nessa experiência, passado e presente se transformam mutuamente.

Do que foi exposto, podemos concluir que o ensino-aprendizagem da História vem sendo repensado, atravessado por questões epistemológicas, sociais, políticas e culturais. As discussões vão desde a produção do conhecimento histórico na academia até a socialização do mesmo no ensino fundamental; de discussões teóricas mais elaboradas até às necessidades práticas e teóricas postas pelo cotidiano escolar.

Discutir, portanto, a produção do conhecimento historiográfico significa debater sobre o seu ensino-aprendizagem. E todas essas discussões, perpassadas pelas

mais variadas questões, acabam convergindo para o professor, que, inserido num cotidiano escolar cheio de contradições, busca repensar a sua prática e os seus saberes.

O professor de História em sala de aula, buscando romper com as chamadas práticas tradicionais de ensino-aprendizagem do mesmo, numa franca tentativa de responder de forma criativa aos desafios que a transição paradigmática lhe impõe, busca novas abordagens de ensino. Dentre os objetos tratados por essas novas abordagens encontramos o Cinema.

Desde o seu surgimento, a Sétima Arte vem sendo objeto de inúmeras teorizações e reflexões, que os mais diversos pensadores não conseguiram definir. Bernadet, diante da pergunta “o que é Cinema?”, nos traz uma resposta que demonstra toda a complexidade que o envolve: “[...] não é possível responder a tão pretensiosa pergunta” (1980, p. 9). As mais variadas teorias desenvolvidas sobre o Cinema apenas aprofundam reflexões sobre facetas desse ícone do século XX, intrinsecamente complexo. A respeito delas, é preciso considerar que:

[...] raramente é “pura”, vinculando-se, geralmente, a uma mescla de crítica literária, comentário social e especulação filosófica. O estatuto dos que a praticam, além disso, é enormemente variável, indo desde os teóricos de cinema strictu sensu (Balázs, Metz), passando por cineastas que refletem sobre sua própria prática (Eisenstein, Pudovkin, Deren, Solanas, Kluge, Tarkovsky), por intelectuais freelance que escrevem também sobre cinema (James Asgee, Parker, Tyler), até críticos de cinema [...]. As décadas mais recentes testemunharam a “academização” da teoria do cinema, em uma situação na qual a maioria dos teóricos possui uma base universitária (STAM, 2003, p. 19).

A produção cinematográfica se apóia na máquina, cujo mecanismo consiste num processo químico que imprime uma imagem numa película e esta, através de outra máquina, é projetada para uma grande quantidade de pessoas (BERNADET, 1985). Essa nova arte, que se transforma com as mutações de seu suporte técnico, caracteriza-se por uma linguagem profundamente rica.

[...] fruto da articulação de códigos e elementos distintos: imagens em movimento, luz, som, música, fala, textos escritos; o cinema tem ao seu dispor infinitas possibilidades de produzir significados. Tudo depende do modo como são combinados luz e sombra, velocidade da câmera, captura dos espaços, ângulos de filmagem [...] (DUARTE, 2002, p. 37).

A sua riqueza também se expressa esteticamente, promovendo novas formas de expressão e percepção. Benjamin enfoca toda a problemática da estética cinematográfica no contexto da perda da aura (o caráter de sacralidade e unicidade da obra de arte).

Retirar o objeto de seu invólucro, destruir sua aura, é a característica de uma forma de percepção cuja capacidade de captar “o semelhante no mundo” é tão aguda, que graças à reprodução ela consegue captá-lo até no fenômeno único (BENJAMIN, 1994, p. 170).

Para Benjamin, a reprodutibilidade técnica do filme permite uma difusão em massa da obra cinematográfica, tornando-a uma criação da coletividade. Por permitir a ida da obra ao encontro do espectador e a atualização da mesma, tal técnica está intimamente vinculada a movimentos coletivos e encontra no Cinema um poderoso agente. O espectador tem acesso à obra fílmica e pode tê-la à sua disposição; o cinema em si é um instrumento da e para a coletividade. A obra cinematográfica “[...] serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico, cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana” (BENJAMIN, 1994, p. 174). Para esse autor, a função social do Cinema é ser um elemento de catarse que, ao abalar a tradição, possibilita novos olhares e novas percepções sobre a sociedade moderna. O Cinema, então, passa a ser encarado como um instrumento para novas possibilidades emancipatórias.

Embasados nessas reflexões, procuraremos compreender o Cinema como uma arte fundamentada na inovação técnica, que configura uma nova forma de linguagem estético-expressiva, e que se constitui num espaço-meio para uma práxis sócio-histórico-cultural emancipatória.

A preocupação dos historiadores com o Cinema e suas relações com a História é, de certa forma, recente e um dos pioneiros em levantar o Cinema como objeto de pesquisa da História foi Marc Ferro: “O filme, imagem ou não da realidade, documento ou ficção, intriga autêntica ou pura invenção é História” (FERRO, 1995, p.20).

A partir das discussões elaboradas por vários historiadores sobre o Cinema, o uso do filme vem preenchendo os saberes/fazeres dos professores de História. Os mais

diversos filmes têm sido utilizados no ensino-aprendizagem dessa matéria, mas os mais usados pelos professores são aqueles cujos temas nos conduzem ao passado, podendo-se dividi-los em documentários e não-documentários.

Ao analisarmos a inserção do filme no ensino-aprendizagem da História, na busca de uma ruptura com práticas tradicionais, além de construir uma práxis educacional emancipatória teremos, como ponto de partida, uma pesquisa já realizada, sobre o uso do vídeo no ensino-aprendizagem da História, feita no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, Capital do Espírito Santo.

A partir da análise das relações entre o saber e o poder, mediados pelo uso do vídeo em sala de aula por professores de História, essa pesquisa nos traz alguns dados interessantes, que nos ensinará a elaboração do problema e as questões de investigação que irão nortear a nossa pesquisa.

A inserção do vídeo na escola é um movimento recente. Mas os professores que participaram da pesquisa acreditam que este, por uma série de fatores por eles apontados, não tem ocupado, realmente, o espaço de sala de aula, o que podemos sintetizar como uma falta de adequação do espaço/tempo escolar e dos próprios sujeitos envolvidos no processo, mas que, “[...] graças às iniciativas heróicas e às estratégias criativas do professor, o uso do vídeo tem sido uma prática possível na opinião de todos os sujeitos pesquisados” (MURILO, 2000, p. 40).

Um dos dados colhidos pela pesquisa refere-se aos critérios para a seleção dos filmes a serem exibidos em sala de aula. Em geral, são escolhidos por três motivos fundamentais: devem coincidir com o conteúdo para cada série do ciclo da disciplina; devem estar relacionados diretamente com o conteúdo trabalhado em sala de aula e estarem disponíveis em acervos particulares, em locadoras comerciais ou acervos alternativos (MURILO, 2000).

Os dados referentes às formas como os professores de História utilizam o vídeo em suas aulas indicam uma análise antecipada do filme, que permite identificar os elementos específicos do texto fílmico, chamados referenciais históricos, para a realização de sua análise histórica, ou seja, a parte do filme que tem a ver com a

História e que aparece dispersa no universo de imagens materializadas no texto fílmico, como a arquitetura, as roupas, a identificação da organização social da época, etc. (MURILO, 2000).

A pesquisa realizada conclui que, mesmo com a carência de recursos e dos vários problemas enfrentados pelos professores na utilização do vídeo, ele é um recurso capaz de produzir saberes atravessadas por relações de poder, localizadas nos sujeitos e em suas vidas cotidianas, conquanto tais saberes/fazeres, produzidos através das táticas de utilização do texto fílmico, pela maioria dos professores de História, não consigam romper com grande parte das práticas que caracterizam o ensino tradicional dessa disciplina.

Quando a pesquisa realizada por Murilo (2000) nos mostra que a escolha dos filmes pelos professores de História do Sistema de Ensino Municipal de Vitória, em geral, está subordinada aos conteúdos estabelecidos para cada série, que se encontram nos programas das disciplinas, nos parâmetros curriculares e em livros didáticos, encontramos indícios, nas falas dos professores, de como esta subordinação freqüentemente se dá.

Os professores buscam o filme para servir de ilustração de um conteúdo que, geralmente, está materializado no texto de um livro didático, caso em que o filme, como demonstrado pelos estudos de Murilo (2000), é concebido como uma referência ilustrativa de uma fonte, geralmente secundária ou terciária, e não como uma fonte documental, que precisa ser analisada, ou um texto sincrético que precisa ser lido.

Ao se limitar a identificar reproduções de fatos históricos, vestimentas de época, tipos de comportamento, etc., questões como os conceitos ideológicos inseridos no filme, a concepção de História que lhe é subjacente e os valores nele contidos, que podem remeter a questões políticas, sociais e culturais, correm o risco de passarem despercebidas a professores e alunos.

A inserção do filme como um dos objetos da reflexão histórica pressupõe compreendê-lo como um documento, e que, como tal, possui as suas

especificidades que o diferenciam dos demais documentos, sejam eles escritos, sonoros ou imagéticos. A compreensão e o ensino do filme como um documento para a História são construídos no âmbito das discussões trazidas pela Nova História, que encontra em Marc Ferro seu mais expressivo defensor e que dedica um tratamento às fontes historiográficas a partir das relações entre documento/monumento.

Nas reflexões de Le Goff (1996), os *monumentos* constituem-se como herança do passado e têm como características a ligação com o poder de perpetuação, voluntária ou involuntária, as sociedades históricas e o reenviar de testemunhos, dos quais só uma parcela mínima são escritos. Os *documentos*, por sua vez, caracterizam-se como escolha do historiador, que compreende não só a documentação escrita, mas a sonora, imagética, pictórica ou qualquer outro tipo de fonte.

A utilização do documento, em especial o filme, pelo poder, transforma-o em monumento. Mas como não existe um documento objetivo, primário ou inócuo, todo documento acaba se tornando monumento.

A escolha de um documento realizada pelo historiador é arbitrária e se dá em detrimento de outros dados do passado. O documento escolhido e o seu valor de testemunho são determinados, em parte, pela posição social ocupada pelo historiador e pela sua organização mental.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo relações de força que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (LE GOFF, 1996, p. 545).

A utilização do filme pelo professor de História, compreende uma associação ao mundo que o produz, um documento/monumento cujas significações vão além do seu significado cinematográfico, ou pelo que testemunha, ou pela abordagem sócio-histórica que o autoriza.

Controlar o passado ajuda a dominar o presente, a legitimar ascendentes e contestações. Ora, são poderes estabelecidos – Estados, Igrejas, partidos

políticos ou interesses privados – que possuem e financiam o *mas media* ou aparelhos de reprodução, livros escolares ou bandas desenhadas, **filmes** ou emissões de televisão (FERRO,1984, p.11, grifo nosso).

O uso do filme pelo professor em suas aulas não garante a produção e a socialização de um conhecimento histórico crítico e emancipador: a forma como é concebido e trabalhado é que o qualifica como uma experiência pedagógica potencialmente crítica e emancipatória.

Enquanto o filme de ficção histórica comumente é concebido como uma reprodução, nem sempre fiel, de um passado qualquer, ou tem o passado apenas como um referencial temático, o filme documentário, em geral, tende a ser concebido, estudado e transmitido pelos professores aos alunos como uma reprodução.

No caso daqueles documentários que tratam de um passado longínquo, onde as lentes de uma câmera não estiveram, o filme, tende a ser abordado em sala de aula como um texto neutro, objetivo e o mais próximo possível da realidade que pretende representar. Com relação ao filme documentário, que possui imagens audiovisuais de um fato ou acontecimento testemunhado e captado pelas lentes de uma câmera, tende a ser abordado em sala de aula como uma captação do real. Tal senso comum sobre o filme histórico nos conduz, em sala de aula, a abordagens e reflexões muitas vezes errôneas e destituídas de profundidade? A respeito disso, Jean Claude Bernardet é bastante esclarecedor:

Tanto a ficção como o documentário podem ser boas fontes de pesquisa e ensino da história, desde que se saiba que perguntas fazer aos filmes. O documentário parece melhor para este fim, mas é enganoso. Sim, ele nos fala das roupas que se usavam em 1926 ou 1934 e de como era a avenida Rio Branco em 1945. Mas este é um nível de aproveitamento muito superficial. O documentário também é seleção, também é elaboração: ao nos mostrar tais roupas, deixa de mostrar outras e após ver um documentário de 1927 concluir: “esse era o vestuário de 1927” é concluir erroneamente. Num nível ainda mais complexo e interessante: o documentário é interpretação do real – e não reprodução – do real. Confundi-lo com o real é uma fonte de engano. Mas é justamente por ser interpretação do real que é interessante para a história. Não há real sem interpretação (BERNARDET; RAMOS,1988, p.10).

Partir de uma concepção da qual o filme constitui-se como um documento/monumento e nortear a construção e a socialização do saber histórico em sala de aula possibilitam aberturas de novos e estratégicos caminhos no ensino-

aprendizagem da História. A problemática que envolve a dificuldade do professor dessa matéria em trabalhar com filmes, sejam eles ficcionais ou documentários, está vinculada, dentre outros fatores à falta de uma aprendizagem na sua formação inicial.

Partindo do pressuposto do filme como documento, fonte e objeto para a História, o filme pressupõe uma socialização e uma construção de saberes específicos por parte do professor dessa disciplina, da mesma forma que, para melhor compreendê-lo e explorá-lo, exige o estabelecimento de um diálogo com outros saberes.

Os saberes com os quais a História irá dialogar dependerão do que se pretende extrair do documento fílmico. Se o professor-pesquisador estiver interessado em verificar a falsidade ou a autenticidade de um documento fílmico, a História buscará travar um diálogo com a diplomática que, com técnicas apropriadas, propiciará resultados muito satisfatórios. Caso deseje explorar os discursos inseridos no documento, terá que recorrer a instrumentos de análise do discurso, bem como a variados saberes que abordam tal instrumental metodológico de análise. No nosso caso, buscaremos estabelecer um diálogo com a semiótica discursiva e narrativa.

Entre o uso do filme pelos professores de História e a construção de uma práxis educacional crítica e emancipatória há uma problemática que possui inúmeras dimensões.

Uma dimensão desta problemática pode ser identificada na formação inicial de um grande número de professores. Na medida em que, os saberes que se fazem necessários para conceber e trabalhar o filme como um documento e um texto sincrético, que deve ser lido e compreendido, não são abordados nesta formação.

Com relação à inserção do filme no ensino-aprendizagem da História, grandes desafios são enfrentados por aqueles que desejam usá-lo em suas aulas. A falta de uma infra-estrutura escolar para o trabalho com o filme, outra dimensão desta problemática, exige do professor inúmeros esforços para concretizar o seu desejo, como demonstra Murilo (2000).

Uma outra dimensão se insere, nos espaços de formação continuada que tendem, segundo os professores pesquisados, a se tornarem espaços públicos de lamentações e reclamações. Ao ocuparem tal espaço, preenchendo-o somente com suas angústias, muitos professores, o esvaziam de suas potencialidades emancipatórias.

Tais potencialidades poderiam se concretizar através de uma postura investigativa. Para Alves e Garcia (2002), André (2002) e Lüdke (2001), tal postura, precisa emergir dos desafios enfrentados pelos professores em sala de aula. O espaço de formação continuada perde seu vínculo com a sala de aula, quando esvaziado de tal postura, pois os desafios não são investigados e soluções não são buscadas. O espaço, passa a ser marcado pela angústia e muitas vezes pela sensação de impotência, vinculando-se a imagem de um “muro de lamentações”.

Considerando relação do professor de História com o filme e seu uso em sala de aula, delimitamos a nossa problemática na seguinte questão:

Diante dos inúmeros desafios referentes a inserção do filme como fonte para a produção e socialização do conhecimento historiográfico. Como os saberes/fazeres desenvolvidos por um grupo de professores de História, que participam dos encontros de formação continuada por área do Sistema Municipal de Ensino de Vitória se configuram, e suas respectivas implicações para o ensino-aprendizagem da História?

2.1 Objetivo Geral

Analisar como se configuram os saberes/fazeres desenvolvidos por um grupo de professores de História, que participam dos encontros de formação continuada por área, no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, a partir da inserção do filme

como fonte para a produção e socialização do conhecimento historiográfico; de uma concepção do mesmo como um documento que deve ser submetido a uma escolha e análise por parte do professor; de uma abordagem discursiva embasada no diálogo entre o método e a crítica histórica com saberes e metodologias de análise vinculadas a outras áreas do conhecimento humano, e suas implicações para o ensino-aprendizagem da História.

2.2 *Objetivos Específicos*

- Analisar a construção do discurso cinematográfico, a partir da articulação e do diálogo entre o método e a crítica histórica e o instrumental teórico e metodológico da semiótica narrativa e discursiva;
- Refletir sobre uma estratégia, dentre outras possíveis, de entrada, leitura e análise discursiva do documento fílmico levando em consideração as suas especificidades, que possam servir de base para o professor de História explorar o filme, seus temas e discursos em sala de aula;
- Promover uma socialização e um debate sobre a estratégia de análise refletida, através de uma oficina pedagógica, de forma que os saberes dos professores enriqueçam, fundamentem, critiquem, sugestionem, elaborem e mapeiem as possibilidades de tal estratégia;
- Desenvolver uma análise sobre os desafios, os problemas e as possibilidades que surgem a partir da inserção e utilização do filme como fonte, e as possíveis abordagens do mesmo no ensino-aprendizagem da História;
- Análise dos saberes/fazeres e as respectivas articulações políticas dos professores de História, no espaço de formação continuada, diante dos inúmeros desafios que incidem sobre a sua profissão e especificamente, a uma forma de abordagem do filme em sala de aula, que privilegia uma leitura e análise do discurso;

- Análise do discurso dos professores de História, sobre as implicações da abordagem discursiva de filmes, para os saberes/fazeres desenvolvidos pelos mesmos em sala de aula e as possíveis implicações para o ensino-aprendizagem da História;

3. Referencial Teórico

3.1 *Em busca dos referenciais*

A busca pelos aportes teóricos, que nos auxiliaram a percorrer os caminhos que a pesquisa desenvolvida nos sugeria, iniciou-se no movimento de construção da problemática, que norteou todo o processo de pesquisa que realizamos.

Tendo por base a pesquisa realizada por Murilo (2000) sobre os saberes/fazeres produzidos pelos professores de História da Prefeitura Municipal de Vitória, Capital do Espírito Santo ao utilizarem-se do vídeo em sala de aula; nossas experiências no cotidiano escolar com o ensino-aprendizagem da História; o uso de filmes; e as leituras realizadas sobre o assunto, recorreremos, na formulação de nossa problemática central, às elaborações teóricas de Jaques Le Goff e Marc Ferro.

A historiografia possui como epicentro das discussões relativas ao filme, sua elevação ao “status” de fonte e documento monumental para a produção e socialização historiográficas. Tal abordagem está inserida numa discussão teórica bastante ampla na historiografia, proporcionada pela Nova História, que, ao propor a busca por novas abordagens, novos objetos e novos problemas, põe em xeque teorias historiográficas que elegem textos escritos como única fonte e documento para as pesquisas históricas.

Das reflexões desenvolvidas por Le Goff (1996), destacamos dois conceitos, fundamentais na elaboração da problemática da pesquisa que realizamos: os *monumentos*, que se constituem como herança do passado e têm como características a ligação com o poder de perpetuação voluntária ou involuntária, as sociedades históricas e o reenviar testemunhos, dos quais só uma parcela mínima são testemunhos escritos; Os *documentos* que, por sua vez, caracterizam-se como

fontes a serem submetidas à escolha e análise do historiador, compreendendo não só a documentação escrita, mas também a sonora, imagética, pictórica ou qualquer outro tipo de fonte.

Segundo Le Goff (1996), a abordagem do filme como documento/monumento requer, em primeira instância, compreendê-lo como uma montagem que precisa ser desconstruída ou desmontada, para o que, no entanto, torna-se imprescindível, de acordo com o que se deseja extrair desse documento/monumento, o diálogo da crítica histórica com outros métodos e instrumentos de análise característicos de outros saberes.

Compartilhando das análises de Jaques Le Goff, Marc Ferro aprofunda o debate ao analisar o documento central de nossa pesquisa: o filme.

Pioneiro nos estudos sobre as relações entre o Cinema e a História, Marc Ferro faz uma *leitura cinematográfica da História* e uma *leitura histórica do Cinema*, demonstrando as relações nem sempre pacíficas entre um e outro. O autor analisa o Cinema como agente da História. Os documentários, assim como as obras ficcionais, são, em sua análise, construções discursivas que, através da manipulação da informação, transformam-se em preciosos instrumentos de propaganda (Ferro, 1992).

Os estudos de Marc Ferro (1992), para quem o filme é História, possuem uma importante contribuição teórico-metodológica na utilização do Cinema como fonte para a pesquisa histórica. Ele procura elevá-lo ao “status” de um documento monumental digno de ser objeto de pesquisa dos historiadores. O Cinema, a partir de seus estudos, começa a fazer parte das reflexões dos historiadores e a se tornar mais presente nas pesquisas históricas.

O olhar desse historiador penetrou nas imagens-sonoras não como uma obra de arte, mas “[...] *como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas*” (FERRO, 1992, p. 87).

O filme, agora como fonte documental, proporciona ao historiador um mergulho em realidades não visíveis e em significações que estão enraizadas nas relações de

força e poder de uma determinada sociedade histórica, seja como produtora, seja como receptora da obra cinematográfica.

Para o historiador, o filme não tem valor somente pelo seu testemunho sobre o passado, mas principalmente pelos discursos, ideologias e realidades sociais nele explícitos ou implícitos e invisíveis a um olhar superficial.

Abordado pelo historiador como um documento, o filme exige, de sua parte, na maioria das vezes, uma articulação entre o saber, a metodologia e a crítica histórica com saberes e as metodologias de análises vinculadas a outras áreas do conhecimento humano, que possibilite desvelar na obra cinematográfica zonas não visíveis da realidade social (FERRO, 1992).

Tanto Le Goff (1996) como Ferro (1992) ressaltam a importância do historiador em dialogar com outros saberes, construções teóricas e metodologias de análises, de forma que ele possa explorar e analisar o documento fílmico. Para analisarmos o discurso de obras cinematográficas, escolhemos a semiótica narrativa e discursiva de origem francesa, que se caracteriza por um fazer teórico espectralizado imperfectivamente, não se constituindo uma teoria pronta e acabada, mas um projeto, um percurso, que em todo momento está se repensando, modificando-se, refazendo-se (FIORIN, 1999).

3.2 *Semiótica, Texto e Discurso*

A semiótica de origem francesa, desenvolvida por Algirdas Julien Greimas acerca do sentido construído no âmbito do texto, criou um instrumental teórico-metodológico de análise que poderá trazer profundas e enriquecedoras contribuições para o professor de História que insere o filme, em suas aulas. A escolha desse instrumental, para a análise do discurso dos filmes, justifica-se pela semelhança de

seu percurso analítico com o percurso desenvolvido pela crítica histórica para análise de documentos, ou seja, por compreenderem, ambas, uma análise externa e interna do seu objeto. Essa escolha é justificada também por constituir um projeto aberto e em construção, de possibilidades analíticas ainda inexploradas, como o que buscamos constituir.

Diante do fato de que a questão da *significação* é central nas ciências humanas, Greimas propôs refletir a respeito das condições propícias a um estudo científico desta, procurando construir uma semântica que não fosse lógica, mas lingüística, ou seja, que se ocupasse com o estudo das condições de verdade de uma frase, tendo em mira as condições requeridas para que os enunciados fossem verdadeiros, de forma a se ocupar da análise da significação tal como é fornecido pelo código da língua. O interesse da semiótica está nos efeitos de sentido de verdade com os quais um discurso se apresenta como verdadeiro, falso, mentiroso, etc. (FIORIN, 1999).

Segundo Barros (1990), o objeto da semiótica é o texto, qualquer tipo de texto, independente de sua manifestação. O autor procura descrever e explicar o que ele — o texto — diz e como faz para dizer o que diz, sentido esse em que a semiótica é *sintagmática e geral*.

Para a semiótica, o texto é definido de duas formas que se complementam. Como objeto de significação (todo de sentido), cujo estudo se dá através da análise interna ou estrutural do texto e como objeto de comunicação entre um destinador e um destinatário, que compreende a análise externa do texto e leva em consideração o contexto sócio-histórico que o envolve e que, em última instância, lhe dá sentido.

Os textos podem ser verbais e não verbais (sonoros, imagéticos, pictóricos, etc.), ou podem ser caracterizados pelo sincretismo de várias linguagens, que constituem a manifestação da relação entre o plano de conteúdo e os planos de expressão que geram o sentido.

A semiótica narrativa e discursiva propõe, como primeiro passo para a análise dos textos, que se faça uma abstração das diferentes formas de manifestações textuais,

e que se examine num primeiro momento apenas o seu plano de conteúdo para em seguida analisar as singularidades expressivas de cada texto. Para analisar os textos, essa vertente trabalha com um percurso que vai do mais simples ao mais abstrato e do mais complexo ao mais concreto, num processo de enriquecimento semântico no plano de conteúdo, sentido em que se caracteriza como uma teoria gerativa.

O percurso gerativo de sentido possui três níveis de invariância crescente: as estruturas fundamentais, as estruturas narrativas e as estruturas discursivas.

O nível fundamental se caracteriza por ser o mais abstrato do percurso, no qual a base de significação do texto se expressa por relações de oposição ou contrariedade e se transformam em valores positivos ou negativos. Dois discursos sobre a Amazônia podem operar com a mesma categoria semântica: *civilização versus natureza*. Um dos discursos pode considerar o primeiro termo da oposição negativo o segundo positivo, enquanto o outro discurso pode considerar o oposto (FIORIN, 1997).

Uma narrativa mínima compreende uma transformação de estado, na qual um sujeito está em relação de conjunção ou disjunção como um objeto. Da organização narrativa depreendemos que há dois tipos de estado: um disjunto e um conjunto. Quando dizemos que *Pedro é rico*, temos um sujeito, *Pedro*, em relação de disjunção como um objeto *riqueza*. Na afirmação *Pedro não é rico*, temos um sujeito, *Pedro*, em relação de disjunção com um objeto *riqueza*. Tais transformações narrativas se articulam em uma seqüência canônica: de um lado revelam a dimensão sintagmática da narrativa; de outro, mostram as fases obrigatoriamente presentes no simulacro da ação do homem no mundo, que é a narrativa (FIORIN, 1999).

Na fase da manipulação, um sujeito age sobre o outro para levá-lo a querer e/ou dever fazer alguma coisa, o que pode se dar de várias formas, seja por tentação, intimidação, seja por provocação, entre outras.

Na *fase da competência*, o sujeito que realizará a transformação central da narrativa é dotado de um saber e/ou fazer, que pode aparecer sob os mais variados meios.

A *performance* é a fase na qual se dá a transformação central da narrativa (mudança de um estado para o outro), sendo importante frisar que o sujeito que opera a transformação e o que entra em disjunção ou conjunção com um objeto podem ser distintos ou idênticos.

Por último, temos a fase da *sanção*, que pode ser cognitiva, na qual há um reconhecimento por parte de um sujeito de que a performance ocorreu de fato e pode ser pragmática, expressa, por exemplo, por prêmios e castigos (FIORIN, 1997). Nessa fase, as mentiras são desmascaradas, os segredos são desvelados, etc.

É preciso considerar que essas fases não se encadeiam numa sucessão temporal, mas por pressuposições lógicas; nem sempre aparecem bem arranjadas; muitas ficam ocultas e devem ser recuperadas por relações de pressuposição; outras não se realizam completamente e podem relatar, preferencialmente, uma das fases, ou também um conjunto delas, podendo se encaixar umas às outras, ou sucederem-se (FIORIN, 1997).

O que descrevemos foram alguns aspectos da sintaxe narrativa, que se articula com a chamada semântica narrativa.

A semântica narrativa estuda os valores inscritos nos objetos e dois tipos são buscados pelos sujeitos: os *objetos modais* (o querer, o dever, o poder e o saber) e os *objetos de valor*. Os primeiros são necessários para se conseguir os segundos, que são os objetivos últimos da narrativa. Por exemplo: quando se narra a estória da compra de um apartamento, o dinheiro que se juntou não constitui *um objeto de valor*, mas *um objeto modal*, pois ele é o poder comprar (FIORIN, 1999).

O nível discursivo é o mais complexo do percurso, onde a narrativa se converte em discurso e se concretiza. As estruturas discursivas são mais específicas, mais complexas e “enriquecidas” semanticamente que as estruturas narrativas e fundamentais. Assim como os níveis fundamental e narrativo, o discursivo possui

uma sintaxe e uma semântica cujo exame é fundamental para a compreensão de sua especificidade e complexidade.

A passagem do nível narrativo para o nível discursivo se dá quando o sujeito da enunciação faz uma série de “escolhas” — de pessoa, de tempo, de espaço, de temas e figuras —, e “conta” a narrativa transformando-a em discurso.

Já a *enunciação*, pode ser definida como a instância de mediação entre estruturas narrativas e discursivas, que podem ser reconstruídas a partir das “marcas” que espalha no discurso. Nas estruturas discursivas é que a enunciação mais se revela e onde mais facilmente se apreendem os valores sobre os quais ou para os quais o texto foi construído.

[...] o sujeito da enunciação é sempre um eu, que opera, ao realizar a produção discursiva, no espaço do aqui e no tempo do agora. Por isso, a sintaxe do discurso, ao estudar as marcas da enunciação no enunciado, analisa três procedimentos de discursivização, a actorialização, a espacialização e a temporalização [...] o sujeito produtor do discurso desdobra-se num enunciador e num enunciatário. O primeiro realiza um fazer persuasivo, isto é, procura fazer com que o segundo aceite o que ele diz, enquanto o enunciatário realiza um fazer interpretativo. Para exercer a persuasão, o enunciador utiliza-se de um conjunto entre o enunciador e o enunciatário (FIORIN, 1997).

Estudar as projeções ou “marcas” da enunciação é verificar os procedimentos utilizados para constituir o discurso e os efeitos de sentido por eles produzidos. Denominados *debreagem*, *embreagem* e *ancoragem*, produzirão efeitos de distanciamento, proximidade, suspensão e realidade ou referente.

O sujeito da enunciação, ao produzir um discurso em terceira pessoa, no tempo do “então” e no espaço do “lá”, fabrica a ilusão do distanciamento, que produz um efeito de sentido de objetividade, procedimento esse denominado *debreagem enunciva*. Já a *debreagem enunciativa* produz um discurso em primeira pessoa, no espaço do “aqui” e no tempo do “agora”, fabricando um efeito de sentido de subjetividade, impregnando os fatos vividos e narrados com parcialidade (BARROS, 1990).

As mais variadas combinações entre *debreagens enunciativas* e *enuncivas*, podem produzir, através das categorias de pessoa, de espaço e de tempo, variados efeitos de sentido. Por exemplo: um narrador, discursando em primeira pessoa — “eu” —,

pode delegar internamente a palavra para outro — “ele” —, recurso discursivo esse, utilizado muitas vezes para atribuir ao outro a responsabilidade do que é dito.

A *embreagem*, por sua vez, caracteriza-se como um procedimento no qual o discurso é construído pondo em suspensão as oposições de pessoa, de tempo e de espaço. Por exemplo, o *eu* e o *ele* não se opõem, a terceira pessoa é empregada no lugar da primeira, ocorrendo o mesmo em relação às oposições temporais ou espaciais (FIORIN, 1997).

O efeito de realidade ou de referente ocorre quando se constroem ilusões discursivas de que os fatos contados são “coisas ocorridas”, de que seus seres são reais, efeito esse que é mais construído por meio da semântica discursiva. Tal procedimento semântico denomina-se *ancoragem*, ou seja, o mecanismo que ata o discurso a pessoas, espaços e datas que o receptor reconhece como “reais” ou “existentes”, preenchendo-os com traços sensoriais que os “iconizam”, os fazem “cópias da realidade”. Esses elementos ancoram o texto na História, tornando reais as personagens, os locais e os momentos em que os fatos ocorrem; e verdadeiro o texto que a eles se refere (BARROS, 1990).

No âmbito dos estudos teóricos da semiótica narrativa e discursiva, o enunciador é o responsável pelos valores do discurso capaz de levar o enunciatário a crer e a fazer, sendo que, a manipulação do enunciador é exercida como um fazer persuasivo, ao passo que o enunciatário age com o fazer interpretativo e a ação subsequente. Persuasão e interpretação se realizam no e pelo discurso. O enunciador, ao construir o discurso, virtualiza o enunciatário, o qual, por sua vez, ao realizar o seu fazer interpretativo, virtualiza o enunciador. Ambos se encontram na dimensão discursiva do texto, havendo entre eles o estabelecimento de um contrato.

O enunciador constrói no discurso todo um dispositivo veridictório, espalha marcas que deve ser encontradas e interpretadas pelo enunciatário. Para escolher as pistas a serem oferecidas, o enunciador considera a relatividade cultural e social da “verdade”, sua variação em função do tipo de discurso, além das crenças do enunciatário que vai interpretá-las. O enunciatário por sua vez, para entender o texto, precisa descobrir as pistas, compará-las com seus conhecimentos e convicções e, finalmente, crê ou não no discurso (BARROS, 1990, p. 63).

O enunciador não produz discursos verdadeiros ou falsos; ele os fabrica criando efeitos de verdade ou falsidade, que *parecem* verdadeiros ou falsos, e, como tais, interpretados. Daí o termo “veridicção”, que significa “dizer verdadeiro”.

Há duas possibilidades para se negar a verdade de um discurso consistente na relação contratual entre enunciador e enunciatário: uma, com discursos mal-construídos; a outra, quando um texto é inserido no contexto de outros textos e, a partir do confronto, for possível recusá-lo e afirmá-lo mentiroso.

O discurso também se caracteriza por procedimentos semânticos — a tematização e a figurativização —, ambos, níveis de concretização do sentido. Os temas investem valores na narrativa: são categorias que organizam, categorizam e ordenam o mundo natural e possuem uma função predicativa ou interpretativa. As figuras são termos que nos remetem a algo do mundo natural, como o construído: edificam um simulacro de realidade, criando um efeito de realidade e possuem uma função descritiva e representativa (FIORIN, 1997).

Para que se possa identificar o tema que dá sentido às figuras — o tema geral — é preciso apreender no texto os encadeamentos das figuras ou dos temas. O tema central é concretizado pelo tecido figurativo do texto, ou reiterado pelo percurso temático, ou seja, o encadeamento das figuras e dos temas reitera, ao longo do discurso, o tema central. Este, por sua vez, na medida em que sofre um tratamento discursivo, caracteriza uma configuração discursiva, sentido no qual sua apreensão e análise só podem ser realizadas a partir do confronto com outros discursos sobre o mesmo tema.

O percurso gerativo de sentido é um modelo que simula a produção e a interpretação do significado do conteúdo, constituindo, assim, um simulacro metodológico que nos permite ler com mais eficácia, um texto. Já o discurso, é uma unidade do plano de conteúdo que, quando manifestado por um plano de expressão qualquer, configura um texto. A distinção metodológica entre plano de conteúdo e plano de expressão se dá pelo fato de um mesmo conteúdo poder ser expresso por diferentes planos de expressão. No entanto, quando um mesmo conteúdo é expresso por meios distintos, esse mesmo conteúdo sofre alterações. Os

responsáveis por tais alterações são os efeitos estilísticos da expressão e a coerção material (FIORIN, 1997).

3.3 O princípio estético-expressivo

Para Santos (2002) o paradigma da modernidade fundamenta-se em dois pilares: o princípio da regulação e o princípio da emancipação.

O princípio da emancipação, se fundamenta numa equivalência entre – ignorância e colonialismo / saber e solidariedade – que se manifesta pela lógica da racionalidade estético-expressiva das artes e da literatura; pela lógica da racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia e da lógica da racionalidade moral-prática da ética e do direito.

O princípio da regulação, se fundamenta numa equivalência entre – ignorância e caos/saber e ordem – que se manifesta pela lógica do princípio do Estado; pela lógica do princípio do mercado e pela lógica do princípio da comunidade.

Em suas análises, o pilar da emancipação esta sendo absorvido pelo pilar da regulação. Tal fenômeno é fruto de uma gestão reconstrutiva dos défices e dos excessos de uma modernidade, confiada a ciência moderna e ao direito moderno, resultando numa profunda crise paradigmática.

Ao analisar as representações inacabadas da modernidade, destaca o princípio da comunidade no domínio da regulação e o princípio da racionalidade estético-expressiva no domínio da emancipação.

Destacamos para fundamentação teórica de nossa pesquisa a racionalidade estético-expressiva. Nas análises de Santos (2002), tal racionalidade foi a que

melhor resistiu a cooptação total da racionalidade cognitivo-instrumental e performativo-utilitária da ciência.

Para Santos (2002), a racionalidade estético-expressiva é por natureza permeável e inacabada, não podendo ser encerrada na prisão flexível do automatismo técnico-científico. O seu carácter inacabado reside nos conceitos de prazer, autoria e artefactualidade discursiva.

A colonização do prazer na modernidade ocidental ocorreu através da industrialização do lazer e dos tempos livres, das indústrias culturais e da ideologia e prática consumista. No entanto a individualidade intersubjetiva do homem que brinca, imagina, brinca e se diverte, manteve-se irreduzível à colonização, possibilitando o prazer, mesmo semi-enclausurado, se imaginar utopicamente mais do que semi-liberto (SANTOS, 2002).

O conceito de autoria por sua vez está associado a noções como as de iniciativa, autonomia, criatividade, autoridade, autenticidade e originalidade. Esse conceito está ligado à noção de sujeito individual. A autonomia do autor reside na criação, na capacidade de inventar novos mundos culturais, libertos do contexto material circundante. A autonomia do sujeito se baseia no desempenho de ações normativamente reguladas de acordo com o contexto. O sujeito e o autor, possuem autonomias que são precárias, pois a autonomia do sujeito corre o risco de não se distinguir das que a tornam possível – alienação – e a autonomia do autor corre o risco de se tornar irrelevante quando separadas das condições que a tornam possíveis – marginalização. (SANTOS, 2002)

O conceito de artefactualidade discursiva une causa e intenção, legitimando a qualidade e a importância do conhecimento retórico. Toda obra de arte criada ou construída é produto de uma intenção. Sua construção e criação são estabelecidas por meio de um discurso argumentativo, norteado por esta intenção. Como a argumentação é potencialmente interminável, os momentos de fixação do mesmo são sempre precários, pois não conseguem manter o poder retórico por muito tempo. (SANTOS, 2002).

3.4 Modos de Endereçamento

O modo de endereçamento é um termo dos estudos de Cinema. Os teóricos do Cinema, desenvolveram este conceito, para lidar com grandes questões que atravessam seus estudos.

Essas questões estão tem a ver com a relação entre o social e o individual, como por exemplo: qual é a relação entre o texto de um filme e a experiência do expectador? Os teóricos do Cinema tem utilizado a noção de modo de endereçamento para compreender questões como estas (ELLSWORTH, 2001)

Inicialmente o modo de endereçamento era compreendido como algo que esta no texto do filme e que age de alguma forma, sobre seus espectadores imaginados ou reais. Em algum momento, durante os estudos do Cinema, os teóricos começaram a ver o modo de endereçamento menos como algo que está em um filme e mais como um evento que ocorre em algum lugar entre o social e o individual, um espaço que é social, psíquico ou ambos, entre o texto do filme e os usos que o espectador faz dele (ELLSWORTH, 2001).

Os filmes, como cartas, livros e comerciais, são feitos para alguém. Os filmes visam, imaginam e desejam determinados públicos. Os filmes são feitos a luz de pressupostos sobre quem são seus públicos, o que eles querem, como eles vêem filmes, que filmes eles pagam para ver no próximo ano, o que os faz chorar ou rir, amar ou odiar, torcer ou se decepcionar, o que eles temem e quem eles pensão que são (ELLSWORTH, 2001).

Compreender o modo de endereçamento de um filme é considerar que o espectador ou a espectadora nunca é, apenas ou totalmente, quem o filme pensa que ele ou ela é. A experiência do modo de endereçamento depende da distancia entre, de um lado, quem o filme pensa quem sou e, de outro que nós pensamos que somos. Essa experiência depende do quanto o filme erra o seu alvo. Da mesma forma o filme, não

é, nunca, exatamente o que o espectador ou a espectadora pensa que é (ELLSWORTH, 2001).

Diferentes modos de endereçamento podem estar ocorrendo, de forma simultânea em um filme.

O modo de endereçamento de um filme tem a ver, pois, com a necessidade de endereçar qualquer comunicação, texto ou ação “par” alguém. E, considerando-se os interesses comerciais dos produtores de um filme, tem a ver com o desejo de controlar o tanto quanto possível, como e a partir de onde o espectador ou a espectadora lê o filme. Tem a ver com atrair o espectador ou a espectadora a uma posição particular de conhecimento com o texto, uma posição de coerência, a partir da qual o filme funciona, adquire sentido, dá prazer, agrada dramaticamente e esteticamente, vende a si mesmo e aos produtos relacionados ao filme (ELLSWORTH, 2001, p. 24)

Para Ellsworth (2001), a relação entre a forma como os textos cinematográficos endereçam seu público e a forma como os espectadores reais lêem os filmes não são nítidas, puras, lineares ou causais. A autora argumenta que o fato de não existir um ajuste exato entre endereçamento e resposta, torna possível ver o endereçamento de um texto como um evento poderoso, mas paradoxal. Tal poder advém da diferença entre endereçamento e resposta e o paradoxal é o fato dele estar a serviço tanto dos cineastas e produtores como de seus públicos.

O espaço de diferença entre endereçamento e resposta está no espaço social, nas conjunturas históricas de poder e de diferença social, como também nas imprevisíveis atividades do inconsciente, que o torna capaz de escapar à vigilância e ao controle (ELLSWORTH, 2001).

3.5 Cinema, Linguagem e Expressão

O Cinema caracteriza-se como um texto sincrético, ou seja, constituído por diferentes linguagens, como o som, a imagem, a música, o verbal escrito, o verbal

oral, etc. A articulação dos diferentes meios expressivos produz sentido, não só veiculando o conteúdo, mas também agregando-o a novos sentidos, via expressão. Recriando-os, ganha relevo na construção do sentido de um texto cinematográfico.

Os meios expressivos e sua articulação com o conteúdo são vitais para o estudo e análise do discurso cinematográfico.

Tendo em vista essa relevância, recorreremos a alguns autores, para melhor compreensão da linguagem cinematográfica, de modo a construir uma metodologia de análise discursiva que leve em conta toda a riqueza e complexidade da expressividade da Sétima Arte.

O embasamento teórico que buscamos para desenvolver uma reflexão sobre a linguagem cinematográfica, tem como suporte considerações básicas enriquecidas com o pensamento de alguns grandes nomes da teoria e da produção cinematográficas, embasamento esse que nos possibilitou constituir uma metodologia de análise discursiva com foco nas obras cinematográficas. O ponto de partida foi a noção de código cinematográfico, que pode ser definido como um conjunto inter-relacionado de sinais (manifestações sensíveis de significados) que estruturam um sinal próprio do Cinema, sinal esse que, definido como imagem conjugada ao movimento, projetada numa tela, pode ser analisado a partir de três características: o enquadramento, a composição e o movimento imaginal (PEREIRA, 1980).

A primeira característica da imagem cinematográfica, segundo Pereira (1980), é ter um enquadramento, ou seja, apresentar ao expectador um campo visual bem definido, fazendo-o ver o que o realizador do filme escolheu para mostrar através da câmera.

O Plano, por sua vez, é uma forma convencional de se enquadrar a figura humana, sendo fundamental na elaboração de um roteiro.

O roteiro de filmagem completo é dividido em seqüências, cada seqüência dividida em cenas e, finalmente, as cenas mesmas são construídas a partir de séries de planos, filmados de diversos ângulos. Um roteiro verdadeiro, pronto para ser filmado, deve levar em consideração esta propriedade

básica do cinema. O roteirista deve ser capaz de colocar o seu material no papel exatamente da forma em que aparecerá na tela, transmitindo o conteúdo exato de cada plano, assim como a sua posição na sequência (PUDOVKIN, In XAVIER, 1983, p. 57).

As elaborações teóricas desenvolvidas por V. Pudovkin têm como núcleo a organização do olhar. Para ele, o comportamento da câmera assemelha-se à de um observador capaz de escolher seus pontos de vista com poderes inacessíveis ao ser humano em condições reais. A partir dos planos e das possibilidades infinitas de perspectivas oferecidas pela câmera, o diretor cria o filme com imagens plasticamente expressivas. O uso dos planos faz com que se manipule o espaço fílmico, promovendo-se maior aproximação ou afastamento do expectador do que lhe é mostrado na tela, e as conseqüentes produções de sentido provocadas pela sua articulação com o todo do filme. Sergei Eisenstein, ao escrever sobre a arte da escritura e da expressividade cinematográficas, é incisivo ao afirmar que o Cinema tem uma responsabilidade rigorosa com relação a cada plano, na medida em que é preciso colocá-lo “[...] numa sequência de montagem com o mesmo cuidado usado para colocar uma linha de poesia num poema, ou para colocar cada átomo musical no movimento de fuga” (EISENSTEIN, 2002, p. 113).

Ao delimitar o campo visual através dos enquadramentos e planos, o Cinema direciona o olhar e nossa atenção, direcionamento esse no qual, segundo Arnheim (1960), encontramos o poder da imagem, potencializando nossa atenção para situações e detalhes que passam despercebidos no cotidiano de nossas vidas. O Cinema hiperdimensiona situações e gestos banais e corriqueiros do nosso dia-a-dia, de forma a se tornarem uma informação relevante e ganharem intensidade e contornos dramáticos “[...] A mão nervosa que agarra febrilmente a arma mortífera pode súbita e momentaneamente crescer e ocupar toda a tela, enquanto tudo o mais some na escuridão” (MUNSTERBERG, In Xavier, 1983, p. 34).

A composição de um filme define-se pela forma como as linhas, luzes, sombras e massas são tecidas no enquadramento ou no plano, sendo várias as maneiras de se compor os elementos plásticos dentro do enquadramento. O simples fato de se filmar um primeiro plano de uma mulher, nos diz que aparecerá na tela uma cabeça feminina. No entanto, se ela vai aparecer no meio do quadro, na frente, de perfil ou

num dos cantos; se haverá algo no fundo, além do rosto; se este estará em foco ou desfocado; se a luz será total ou o rosto estará em meia-luz; se as cores serão vivas ou suaves; tudo dependerá da intenção descritiva, narrativa ou dramática que o cineasta desejar imprimir ao filme, assim como um orador acentua as palavras, conforme o significado que deseja dar a elas dentro do seu discurso (PEREIRA, 1983).

A composição realizada nos planos e enquadramentos, no contexto geral do filme, além de configurar uma forma, uma estratégia através da qual se dá a informação, caracteriza-se, igualmente, como um material expressivo. A composição não mostra apenas pessoas, ambientes e coisas, mas sim, pessoas, ambientes e coisas carregadas expressivamente de intenções e significados. Para Balázs (1983), o Cinema instaura uma nova cultura visual e inaugura um novo tempo do “homem visível” , como recuperação da experiência visual, dando-lhe novas faces.

Até o momento, apresentamos as considerações teóricas, referentes aos aspectos da linguagem cinematográfica, que nos remetem a sua dimensão espacial. Já os desenvolvimentos teóricos, concernentes à dimensão temporal, estão articulados aos debates relativos ao tempo e ao movimento imaginal cinematográficos.

Na linguagem cinematográfica, a ilusão do movimento e a sua manipulação ocorrem, basicamente, através de três procedimentos técnicos: o movimento ocorrido dentro do enquadramento; o deslocamento do enquadramento pelo movimento de câmera; e a montagem (PEREIRA, 1983). As mais variadas manipulações do movimento imaginal e do tempo cinematográficos, resultam em muitos sentidos e significações, produzidos no âmbito do texto fílmico.

A partir das análises desenvolvidas por Ken Dancyger, professor de Cinema e Televisão da Tisch School of the Arts da Universidade de Nova York, sobre o impacto da tecnologia na arte-indústria cinematográfica no século XX, e os embates teóricos que o atravessam, buscamos compreender a criação do movimento e do tempo no Cinema.

Nas seqüências de ação o movimento é acelerado. A ação e a oposição aos objetivos dos outros personagens aumentam. O movimento dentro dos planos, o movimento dos planos (movimento de câmeras) e a variação do comprimento dos planos que se tornam mais curtos, podem proporcionar um aumento da empolgação da seqüência. Em seqüências de suspense, como a famosa cena do chuveiro em “*Psicose*” (1960), de Alfred Hitichcock, a duração muito breve dos planos, assim como o uso dos planos de detalhe e dos planos subjetivos, fazem a seqüência parecer dolorosamente longa, verdadeira eternidade. (DANCYGER, 2003). Estes são dois exemplos de como o tempo e a velocidade podem ser manipulados no Cinema, como objetivos variados de produção de sentido.

Para Pudovikin (1983), após o corte e a junção dos pedaços de “takes”, surge uma nova noção de tempo — o tempo fílmico —, diferente do tempo real, pela sua dependência com os comprimentos dos pedaços que são unidos pelo diretor. O espaço fílmico vincula-se ao processo principal do Cinema — a montagem; o diretor une e comprime, num único espaço fílmico, diferentes pedaços, que já foram por ele registrados, provavelmente em diferentes lugares do espaço real.

3.6 Política, Àgora e Tradução

Ao nos inserirmos no Espaço de Formação Continuada, observamos movimentos políticos muito interessantes para nossas análises e reflexões, que buscamos fundamentar nas discussões teóricas, desenvolvidas por Zingmunt Bauman, sobre Política.

Mergulhando seu pensamento sobre a crise de legitimidade da ação política, o autor inicia suas reflexões analisando duas crenças contraditórias que perpassam boa parte da sociedade ocidental hoje, destacando duas delas para tentar lançar uma nova luz sobre a perda de legitimidade que atinge crescentemente a ação política.

A primeira consiste em afirmar que a questão da liberdade está resolvida no mundo ocidental e que não há mais necessidade de ir para as ruas protestar e exigir uma liberdade maior do que a experimentamos hoje. A segunda, em pensar que, considerando-se a atual configuração política e econômica do mundo, pouco se pode mudar, restando se contentar com as coisas mais ou menos do modo como elas estão (BAUMAN, 2000).

Como cultivar essas duas crenças ao mesmo tempo é um mistério para qualquer pessoa treinada no raciocínio lógico. Se a liberdade foi conquistada, como explicar que entre os louros da vitória não esteja a capacidade humana de imaginar um mundo melhor e de fazer algo para concretizá-lo? E que liberdade é essa que desestimula a imaginação e tolera a impotência das pessoas livres em questões que dizem respeito a todos? (BAUMAN, 2000, p. 9).

Ao investigar por que essas duas crenças contraditórias convivem hoje, compondo uma espécie de pensamento hegemônico na sociedade, o sociólogo chega à conclusão de que, “[...] o aumento da liberdade individual pode coincidir com o aumento da impotência coletiva na medida em que as pontes entre a vida pública e privada são destruídas ou, para começar, nem foram construídas” (BAUMAN, 2000, p. 10). Além da ausência ou da destruição dessas pontes, um outro fator contribui, segundo ele, para o desencantamento com a política, ou seja, a ausência de tradução entre as esferas pública e privada.

Para Bauman (2001), vivemos numa sociedade de “indivíduos livres”, que fizeram da crítica com “o que está aí”, e com a expressão dessa insatisfação, um engajamento na “política vida”, intrinsecamente ligado aos nossos afazeres cotidianos. No entanto, nossas críticas, por mais assertivas e intransigentes que sejam, são incapazes de afetarem a agenda estabelecida para nossas escolhas na “política vida”. A expressão da insatisfação, por sua vez, não consegue uma condensação e uma convergência para os interesses compartilhados, e depois, em ação conjunta, as aflições mais comuns nos dias de hoje não podem ser “somadas” numa “causa comum”, pois que, são semelhantes, mas não se fundem.

Num cenário social no qual o sentimento de impotência coletiva leva à idéia de que certos problemas não têm solução e que o negócio é cada um cuidar da sua vida, o afastamento entre as esferas pública e privada — a falta de coerência entre o dizer e

o fazer e a impotência dos políticos — faz com que as angústias coletivas tendam a se manifestar apenas em alguns momentos particulares, sob a forma de “explosões espetaculares” (BAUMAN, 2000). Essas explosões podem se manifestar na forma de festivais de compaixão e caridade, como ocorre freqüentemente com grandes campanhas assistencialistas promovidas por grandes meios de comunicação, capazes de mobilizar, virtualmente, milhões de pessoas, ocorrendo, também, sob a forma de agressão acumulada contra um inimigo público recém-descoberto.

O problema com essas explosões espetaculares é que “[...] elas perdem força rapidamente; assim que voltamos às questões rotineiras do nosso dia-a-dia, as coisas também retornam, inalteradas, ao ponto inicial” (BAUMAN, 2000, p. 11).

Para o sociólogo polonês, a mudança desse cenário depende da *àgora*, um espaço nem público, nem privado, mais precisamente, público e privado ao mesmo tempo, onde os problemas particulares se encontram e se transformam em questões públicas. Há, no entanto, um grande problema a se enfrentar: esse espaço está deixando de existir, os velhos espaços estão sendo ocupados por “empreiteiras”, e os novos, não estão sendo construídos, pois poderosas forças econômicas “[...] conspiram com a apatia política para recusar alvarás de construção para novos espaços” (BAUMAN, 2000, p. 12).

A configuração da sociedade ocidental contemporânea vem se caracterizando por uma desconstrução da política. Segundo Bauman (2000), as opções dos indivíduos são limitadas por dois conjuntos de restrições: a *agenda de opções* e o *código de escolha*. A *agenda de opções* é definida pelo conjunto de alternativas efetivamente disponíveis. Durante toda a fase clássica da modernidade, o principal instrumento de criação da *agenda de opções* foi a *legislação*, um poder que pré-seleciona, pois os legisladores fazem suas escolhas antes do indivíduo, reduzindo-lhe o leque de opções. O *código de escolha*, por sua vez, caracteriza-se pelas regras que indicam com base no quê se deve preferir uma coisa a outra, e quando a escolha é adequada ou não. O principal instrumento moderno para a criação do *código de escolha* foi a *Educação*, que tem por finalidade prover os optantes de sinais de orientação, regras de conduta e, acima de tudo, de valores que orientam a opção, ou

seja, induzir os indivíduos a internalizar as normas que daí em diante guiarão a sua prática.

As instituições políticas vigentes sofrem um abandono ou uma diminuição do seu papel de criadoras de código e agenda. A agenda de opções mais importante dificilmente pode ser construída politicamente nos dias atuais, dado que, a política está sendo esvaziada de seu poder de criação de *agendas de opções* e *códigos de escolhas*. Há uma crescente separação entre poder e política, e o mercado vem se apropriando desse poder, substituindo a legislação política como principal agendadora de opções e consolidadora de códigos (BAUMAN, 2000).

O engajamento dos indivíduos na “política-vida”, o esvaziamento da *àgora*, sua colonização pelo privado e a migração do poder real da política para o mercado, vem promovendo o solapamento da política e da capacidade dos indivíduos de influenciarem as condições da própria existência, restringindo-lhes o poder de constituir um significado para o “bem comum” e fazer com que as instituições sociais se adequem a esse significado.

Para Bauman (2000), é preciso restituir à política o poder real, reorientando-a para a *àgora* — esse lugar onde não apenas se fazem escolhas, dentre as opções disponíveis, mas onde elas também são examinadas, questionadas e renegociadas — e interromper, ao mesmo tempo, a sua privatização e sua despolitização.

Os indivíduos, como cidadãos munidos de uma crítica que questione e negocie, precisam se engajar na “Política com P maiúsculo”, sejam capazes de congregiar suas angústias, dores e problemas privados, para traduzi-los em questões públicas, e para tais dramas privados, que soluções públicas sejam negociadas e acordadas.

3.7 Benjamin, Kellner e Munsterberg

Paralelamente à observação e análise do movimento e articulação política dos professores no Espaço de Formação Continuada, analisamos as implicações para o ensino-aprendizagem da História partindo de uma abordagem discursiva de filmes

pelos professores, dessa disciplina, do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, Capital do Espírito Santo. Para o desenvolvimento e fundamentação dessas análises, recorreremos às reflexões de três teóricos, as quais enfocam questões relacionadas à História e o seu ensino, ao Cinema e ao desenvolvimento de uma percepção e de um olhar crítico e sensível. Buscamos estabelecer, dessa forma, uma articulação e um diálogo entre os desenvolvimentos teóricos de Walter Benjamin, Douglas Kellner e Hugo Münsterberg.

Dos diversos ensaios desenvolvidos por Walter Benjamin, os referentes à História e ao Cinema trouxeram uma profunda contribuição teórica para o desenvolvimento das análises realizadas. Apesar de ter desenvolvido dois ensaios tratando especificamente de cada um dos temas, alguns conceitos, trabalhados com base nas obras *“Sobre o conceito de História”* e *“A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica”*, encontram-se em outros ensaios, como: *“O Narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov”*; *“Experiência e pobreza”*; e *“A doutrina das Semelhanças”*, tornando fundamentais a leitura e a reflexão sobre estes e outros ensaios.

Para Benjamin (1994), a historiografia burguesa e a historiografia progressista têm como base a mesma concepção de tempo, cronológico e linear, homogêneo e vazio. Tal historiografia evoca o passado, despertando recordações dominadas por uma temporalidade ordenada e linear, alinhando, desse modo, os acontecimentos de uma forma particular, que permitem às pessoas lembrarem-se apenas de uma sucessão distorcida e pré-determinada de eventos passados. A História oficial é uma montagem seletiva de acontecimentos passados, num encadeamento linear significativo, na qual o presente influi sobre a percepção do passado, desfigurando-o e distorcendo-o.

É preciso identificar no passado, partindo de um outro conceito de tempo — “tempo de agora” —, indícios de uma outra História, que levem em consideração os sofrimentos passados. Tal conceito compreende um passado carregado de “agoras”, que o historiador faz explodir do *continuum* da História, renunciando ao presente como transição, imobilizando o tempo, buscando com o passado uma experiência única (BENJAMIN, 1994).

Constituir uma experiência única com o passado requer a reconstrução da experiência, acompanhada de uma nova forma de narrativa. A experiência transmitida pelo relato deve ser comum ao narrador e ao ouvinte, ou seja, deve constituir uma comunidade de vida e discurso com ritmos lentos e orgânicos. O narrador, por sua vez, transmite um saber que muitas vezes toma a forma de um conselho, que deve ser encarado não como uma intervenção, mas como “[...] uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1994. p. 200). Para esse autor, a História caracteriza-se como uma obra aberta, para a qual memória e semelhança convergem.

A convergência entre memória e semelhança, no que podemos chamar de História aberta, na filosofia de Benjamin, surge como movimento central para se compreender um passado preenchido de “agoras”, e a constituição de uma experiência única com o passado. Um acontecimento finito vivido, embora um acontecimento lembrado seja sem limites, caracteriza-se como uma chave para o que veio antes e depois.

Inspirado em Marcel Proust, a memória, para Benjamin, configura a busca das analogias e das semelhanças entre passado e presente.

A percepção das semelhanças é veloz, assim como a imagem do passado, e tal lampejo dessa imagem só se deixa fixar no momento em que é reconhecida. Por isso, o historiador deve estar ativo e alerta permanentemente, a fim de, através de “[...] um salto de tigre em direção ao passado” (BENJAMIN, 1994, p.230), encontrar as semelhanças, os “agoras” do *continuum* da História, constituindo, assim, uma experiência com o passado. Nesse salto dialético revolucionário, passado e presente se transformam pela saturação de tensões que imobilizam o tempo, propiciando, dessa forma, uma experiência única e a possibilidade de se lutar por um passado oprimido.

Quando o pensamento pára, bruscamente numa configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada. O materialista histórico só se aproxima de um objeto histórico quando o confronta enquanto mônada. Nessa estrutura, ele reconhece o sinal de uma imobilização messiânica dos acontecimentos, ou dito de outro modo, de uma oportunidade revolucionária de lutar por um passado oprimido. Ele aproveita essa oportunidade para extrair uma época

determinada do curso homogêneo da história, do mesmo modo, ele extrai da época uma vida determinada e, da obra composta durante essa vida, uma obra determinada (BENJAMIN, 1994, p. 231).

Ao historiador cabe escavar, pacientemente, o amontoado de ruínas e escombros do passado, recolhendo indícios historiográficos, não para reencontrá-lo como foi, mas sim, para buscar o que nele foi esquecido e abafado: os vestígios que o tempo sufocou, isto é, as personagens e os episódios que foram asfixiados e colocados nas notas de rodapé da História oficial; os relatos e as memórias recorrentemente negligenciados, omitidos e esquecidos; os pormenores secundários; e os detalhes acessórios.

É indispensável reconstruir o passado dos silenciados, dos esquecidos, enfim, dos espoliados da História. É fundamental preservar a memória daqueles que não têm lugar nos manuais de História, salvaguardando os seus testemunhos e depoimentos, e essencial que se conservem experiências que narram, episódios que descrevem e as historietas que relatam.

Benjamin aproxima-se, assim, de toda uma geração de historiadores, majoritariamente marxistas, que julgaram encontrar na prática da História oral a possibilidade de salvaguardarem do esquecimento a História e a cultura dos grupos dominados. Daí, a relevância que atribuíam à História oral e à narrativa, como também a importância que concediam à memória, às lembranças, à recordação e à rememoração.

Com relação ao Cinema, o pensamento benjaminiano centra-se sobre o impacto perceptivo da reprodução técnica na obra de arte, a partir do século XIX. Para o autor, a arte provinda dos mecanismos técnicos abandona o invólucro da magia e do místico, para se aproximar do espectador; o autêntico dá lugar ao reproduzível, enquanto o culto é substituído pela exposição. A era da reprodutibilidade técnica é o fim da “aura”, [...] aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja” (BENJAMIN, 1994, p.170). É a época em que a obra de arte se emancipa do ritual, rompe com a dicotomia distância/proximidade que lhe regia na antiga tradição; “[...] o que importa, nessas imagens, é que elas existem, e não que sejam vistas” (BENJAMIN, 1994, p.173).

A reflexão desenvolvida por Douglas Kellner, inserindo o Cinema na cultura de mídia, no cenário da contemporaneidade, proporcionou a introdução do pensamento de Marc Ferro, Walter Benjamin e Hugo Münsterberg no debate atual sobre o Cinema e toda a complexidade que o constitui, propiciando também um embasamento teórico para uma análise contextualizada do filme, considerado um texto cultural.

A reflexão desenvolvida por Douglas Kellner, inserindo o Cinema dentro de uma cultura da mídia no cenário da contemporaneidade, proporcionou não só a inserção do pensamento de Marc Ferro, Walter Benjamin e Hugo Münsterberg no debate atual sobre o Cinema e toda a complexidade que o constitui, como também um embasamento teórico para uma análise contextualizada do filme, considerado um texto cultural.

Para Kellner (2001), a cultura da mídia se configura como um terreno de disputa no qual grupos sociais importantes e ideologias políticas rivais lutam pelo domínio, e os indivíduos vivenciam esta luta ouvindo rádio, assistindo televisão, freqüentando cinemas, lendo revistas e jornais. Neste terreno de disputa, é preciso compreender como essa forma de cultura está influenciando profundamente nossa vida cotidiana, como as diversas formas de cultura veiculada pela mídia induzem os indivíduos a uma identificação com as ideologias, as posições e as representações sociais culturais e políticas.

Tal indução é realizada pelos prazeres propiciados pela mídia e pelo consumo. A cultura da mídia proporciona um entretenimento agradabilíssimo, utilizando-se de instrumentos visuais e auditivos, usando o espetáculo para seduzir, a cultura do consumo, por sua vez oferece um conjunto deslumbrante de bens e serviços. Ambos nos induzem o público e o indivíduo a identificar-se com determinadas opiniões, atitudes, sentimentos e a participação em um sistema de gratificação comercial. No entanto, o público pode resistir e reagir aos significados e mensagens dominantes, criando sua própria leitura e sua própria forma de apropriação da cultura de massa, usando a sua cultura como recurso para fortalecer-se inventar e reinventar significados, identidades e formas de vida próprias. A própria mídia dá recursos aos

indivíduos para acatarem ou rejeitar tais sugestões, induções ou formas de pedagogia cultural na formação de sua identidade (KELNNER, 2001).

Inserido na cultura da mídia, o Cinema é encharcado por essas funções contraditórias, lidar com tal contradição e complexidade do Cinema e da cultura midiática contemporânea, é um desafio para o pensamento.

A maioria das teorias [...], parecem unilaterais e cegas a importantes aspectos da questão; grande parte do que se disse sobre manipulação e a dominação da mídia, em teorias popularíssimas na década de 1960 e em parte da década de 1970, partia do pressuposto de que os meios de comunicação constituem forças onipotentes de controle social que impõe uma ideologia dominante monolítica a suas vítimas. Reagindo a esse modelo, muitas das teorias mais recentes ressaltaram a capacidade do público de resistir à manipulação da mídia, criando seus próprios significados e usos e fortalecendo-se com a matéria prima extraída da própria cultura. [...] essas e outras teorias atuais também são unilaterais e limitadas, devendo dar lugar a abordagens críticas mais amplas e multidimensionais, que teorizem os efeitos contraditórios da cultura veiculada pela mídia (KELLNER, 2001, p.12).

O pressuposto do qual Kellner (2001) parte, é de que precisamos entender as estruturas e a dinâmica de uma determinada sociedade para entender e interpretar sua cultura, como também, de que os textos da cultura da mídia, dentre eles o Cinema, não são simples veículos de uma ideologia dominante ou entretenimento puro e inocente. Ao contrário, “[...] são produções complexas que incorporam discursos sociais e políticos [...]” (KELLNER, 2001, p. 13), cuja leitura deve levar em consideração a sua inserção na economia política, nas relações sociais e no meio político em que são criados, veiculados e produzidos.

Enquanto a semiótica nos propicia um instrumental teórico e metodológico para a análise do texto, os estudos e análises promovidos por Kellner (2001) proporcionam uma reflexão teórica e metodológica sobre formas de articulação do texto com os contextos que lhe dizem respeito, como também o desenvolvimento de uma crítica que amplie à ideológica para abranger a intersecção de sexo, sexualidade, raça, gênero e classe.

É importante compreender como as representações de questões como raça, gênero, sexo, etnia, nacionalidade e classe “[...] estão entremescladas e funcionam como veículos das ideologias de dominação que justificam, legitimam ou mascaram as

desigualdades sociais, a injustiça e a opressão” (KELLNER, 2001, p. 128). A obra cinematográfica inserida neste contexto da cultura da mídia, proposto por Douglas Kellner, caracteriza-se como um texto complexo, não só pelas suas bases técnicas e lingüísticas, mas também por muitas vezes entrelaçar temáticas que perpassam por questões referentes a debates teóricos diferenciados como, por exemplo, a exclusão social do negro, a opressão da mulher, a sexualidade e a xenofobia⁵.

Douglas Kellner, propõe um estudo cultural, que se utiliza uma gama de estratégias textuais, em nosso caso trabalhamos com a semiótica narrativa e discursiva, e críticas para interpretar, criticar e desconstruir o texto cinematográfico inserido num contexto de produções culturais midiáticas. Quanto mais perspectivas de interpretação utilizarmos numa produção cultural, mais abrangente poderá ser nossa leitura.

Tal método não se caracteriza como um *pot-pourri* de diferentes pontos de vista, ela deve permitir uma troca, um diálogo informático que propicie uma modificação mútua das várias perspectivas. O marxismo informado pelo feminismo será diferente do marxismo isento de feminismo e vice-versa, o ponto de vista marxista-feminista informado pelo pós-estruturalismo será diferente da perspectiva marxista-feminista dogmática que reduza o filme apenas a problemática de classe e gênero. O pós-estruturalismo defende múltiplas perspectivas, dirige a atenção para fatores ignorados por alguns perspectivas marxistas ou feministas, e abala as crenças ingênuas de que uma única interpretação específica é certa e verdadeira⁶, no entanto uma perspectiva pós-estruturalista como o desconstrutivismo pode tornar-se previsível e unilateral se não utilizar outras perspectivas, como o marxismo e o feminismo (KELLNER, 2001).

A discussão teórica desenvolvida busca mostrar que cada método crítico tem seus pontos fracos e fortes, seus clarões e pontos cegos. Os métodos críticos com base

⁵ Filmes como, “*Quanto Vale ou é por Quilo*” (2005), “*Desmundo*” (2003), “*Crasch: No Limite*” (2004), são exemplos de filmes que entrelaçam inúmeras temáticas de forma orgânica e multidimensional. O filme Crash em determinados momentos de sua narrativa entrelaça a questão da violência sexual, com questões de raça e de classe.

⁶ Kellner (2001) deixa bem claro que apesar da polissemia de muitos textos, ele não defende o relativismo interpretativo, o “vale tudo” de um pluralismo liberal. Todos os métodos críticos que menciona são mobilizados no sentido de interpretar o texto e seus efeitos no sistema de dominação e opressão, como também contextualizar o produto cultural e a leitura em relação às lutas sócio-culturais existentes.

no marxismo sempre foram fortes na contextualização histórica das classes e fraca na análise formal, sexual e racial; o feminismo por sua vez é excelente na análise de aspectos sexuais, mas às vezes ignora questões de classe, raça, e outras questões. “Portanto quanto mais métodos críticos como esses tivermos em mãos, maiores serão as probabilidades de produzir leitura críticas reflexivas multilaterais” (KELLNER, 2001, p. 130).

Hugo Munsterberg, um dos pioneiros da teoria cinematográfica, e representante da teoria formativa (em vigor de 1915 a 1935), vê no Cinema a importância primordial da forma e da estética, deixando de lado a visão psicológica que só será levada em conta em meados dos anos 40, com a teoria realista. Munsterberg sempre foi considerado, em primeiro lugar, um filósofo, um idealista da escola neokantiana, sendo na estética de Kant que baseará suas teorias, e publicará, em 1916, sua única obra: “The Photoplay: A Psychological Study”.

A estética desempenha importante papel no conjunto filosófico de Munsterberg, que foi o primeiro a pensar a mente humana como matéria-prima para o Cinema. Sua principal preocupação era analisar os poderes dos cineastas e a partir do que eles faziam Cinema. Desenvolvendo suas reflexões e análises nessa perspectiva, ele encontrou a mente humana como único mecanismo completo a partir do qual os cineastas fazem Cinema.

Assim como a música é para o ouvido e a pintura para os olhos, Munsterberg viu o Cinema como uma *arte da mente*, onde todas as invenções e usos foram desenvolvidos para moldar e criar filmes a partir da mente humana: a mente é a fonte do cineasta e a substância dos filmes. Tendo isso em vista, a forma do Cinema deve espelhar os acontecimentos mentais, isto é, as emoções. E como a própria história de um filme, aí está a *emoção*, a mais alta unidade na arte da narrativa.

A mera percepção das pessoas e do fundo, da profundidade e do movimento, fornece apenas o material de base. A cena que desperta o interesse certamente transcende a simples impressão de objetos distantes e em movimento. Devemos acompanhar as cenas que vemos com a cabeça cheia de idéias. Elas devem ter significado, receber subsídios da imaginação, despertar vestígios de experiências anteriores, mobilizar sentimentos e emoções, ativar a sugestibilidade, gerar idéias e pensamentos, aliar-se mentalmente a continuidade da trama e conduzir

permanentemente a atenção para um elemento importante e essencial – a ação (MUNSTERBERG, 1983, p. 27).

Para Munsterberg, o espectador não é um elemento passivo e totalmente iludido, mas alguém que usa de suas faculdades mentais para participar ativamente da obra cinematográfica, preenchendo as lacunas do objeto com investimentos intelectuais e emocionais que cumprem as condições para que a experiência cinematográfica se inscreva na esfera do estético. (XAVIER, 1983).

Em seu estudo, Munsterberg (1983) afirma que o Cinema supera as formas do mundo exterior e ajusta os eventos às formas do mundo interior (a atenção, a memória, a imaginação e a emoção). “A atenção é, de todas as funções internas que criam o significado do mundo exterior a mais fundamental” (MUNSTERBERG, 1983, p. 28), pois seleciona o que é significativo e relevante em meio ao caos de impressões que nos cercam. O espectador, em sua experiência com o Cinema, pode estar fascinado pela ação que se desenrola diante de seu olhar e, mesmo assim, estar com a cabeça cheia de outras idéias. E a fonte dessas idéias é a memória, que “[...] atua evocando na mente do espectador coisas que dão sentido pleno e situam melhor cada cena, cada palavra, cada movimento [...]” (MUNSTERBERG, 1983, p. 36 – 37).

O Cinema pode fazer a ponte para o futuro ou para o passado. Ele possui a mobilidade das idéias, que não se subordinam às exigências concretas dos acontecimentos externos. Dentro da mente, passado e futuro se entrelaçam entre si e com o presente – “[...] o cinema pode agir de forma análoga à imaginação [...]” (MUNSTERBERG, 1983, p. 38).

O Cinema possui como objetivo principal retratar emoções. Neste sentido, todos os sujeitos envolvidos na obra cinematográfica – de roteiristas à direção de arte e dos atores aos espectadores – vivenciam experiências emocionais. No Cinema, “[...] o tom emocional pode transcender o corpo” (MUNSTERBERG, 1983, p. 49).

As teses de Munsterberg, acerca da experiência, da atenção, da memória, da imaginação e das emoções, propiciaram, em nossas análises, através do diálogo com as respectivas reflexões de Walter Benjamin e Douglas Kellner, uma

abordagem teórica que articula razão com emoção. Grande parte das pesquisas realizadas sobre o Cinema, promove uma abordagem unilateral, ora focando a razão em detrimento da emoção, ora evidenciando a emoção em detrimento da razão. O Professor Giroux, analisando a técnica dominante que caracteriza a cultura visual, resume a lógica que fundamenta tais abordagens unilaterais: “[...] o trabalho rápido das câmeras e a edição elaborada criam o efeito imediato de apelar às emoções e, ao mesmo tempo, causar um curto-circuito na reflexão crítica” (GIROUX, 1997, p. 118). Podemos dizer, num paralelo com o autor, que o mesmo curto-circuito ocorre com a emoção, se a reflexão crítica imperar no momento em que se assiste ao filme.

Através de uma abordagem dialógica entre as perspectivas teóricas de Benjamin, Kellner e Munsterberg, buscamos constituir e trabalhar com uma *racionalidade sensível* e uma *sensibilidade racional*. A emergência de um ou de outro, o diálogo, e o enriquecimento mútuos para as análises textuais das obras cinematográficas, constituem momentos distintos da fruição de um filme. O analista, ao refletir e analisar um texto complexo como o cinematográfico, deve acompanhar o *movimento* desse texto, considerando as emoções com as quais um filme trabalha e ele as vivencia, como também a principal matéria-prima com a qual a sua razão irá dialogar, para que, através de um enriquecimento, possa desenvolver uma crítica que dê conta da riqueza de uma obra cinematográfica.

3.8 Sobre o ensino-aprendizagem da História

A educação e os processos educativos, em geral, vêm atravessando por transformações, que abarca o ensino-aprendizagem da História. Inseridas num conjunto de crises que constituem o pano de fundo de nossa sociedade Santos

(2002), aprofunda o debate contextualizando-as a um amplo processo de transição paradigmática caracterizado por uma crise epistemológica e societal, na qual os fundamentos do paradigma moderno são abalados.

Durante o século XX profundas rupturas epistemológicas, em diversas áreas do conhecimento humano, com a racionalidade moderna, promoveram intensos debates sobre os modelos que serviram de base para a produção do conhecimento científico. A ciência Histórica, inserida neste contexto, a partir de meados do século XX, começa a ser repensada.

Entender a crise e as transformações relativas ao ensino-aprendizagem da História requer buscar os fundamentos na crise, que permeia o campo da produção do conhecimento histórico, como também as profundas crises e transformações sócio-históricas que incidem sobre a Educação (CRUZ, 2001).

Com os debates promovidos pela Nova História Francesa e pela Historiografia Social Inglesa, a produção do conhecimento histórico estruturado numa perspectiva eurocêntrica e positivista começou a ser questionado. Novas leituras realizadas sobre a historiografia e a busca por novos temas, abordagens e problemas, promoveram outras configurações para a produção do conhecimento histórico, e novas perspectivas para a socialização do mesmo.

Em oposição a uma historiografia tradicional⁷, constituída nos fundamentos de uma racionalidade moderna fortemente abalada em suas bases epistemológicas e sociais, a Nova História Francesa interessa-se praticamente por toda atividade humana. Ao levantar novos problemas, enfocar novos objetos e experimentar novas abordagens possibilitou, a investigação de temas sobre diversas dimensões do social, até então marginais, propiciando análises dos mecanismos de funcionamento da sociedade.

⁷ A história tradicional realiza uma abordagem essencialmente política, adota a narrativa como forma de transmissão do conhecimento, interessa-se pelos feitos dos “grandes homens” e suas fontes são documentos emanados do governo e preservados em arquivos. Para ela, o conhecimento histórico é objetivo e deve ser apresentada na forma de fatos, ou seja, como eles realmente aconteceram, e as explicações históricas são condicionadas a uma causalidade mecânica (CRUZ, 2001)

[...] a influência dos debates realizados por autores como Lê Goff, Pierre Nora e Paul Veyne, divulgados no Brasil através de várias obras. A ampliação do campo da história através da anexação de novos objetos e novos documentos; o enfrentamento de questões fundamentais para a produção historiográfica, como, por exemplo, a “memória”, “o fato histórico”, “a cronologia”, os “conceitos” e “as fontes”; e ainda o desafio do ensino temático em nível de ensino fundamental [...] (FONSECA, 2003, p. 93).

Debates e reflexões promovidas pela Historiografia Social Inglesa, contribuíram para as transformações na produção historiográfica brasileira e sua História Social. As reflexões de E. P. Thompson têm inspirado um repensar sobre a História das classes trabalhadoras, contribuindo com uma releitura dos estudos marxistas sobre classes, que deixa de ser uma “categoria” para se tornar uma relação encarnada num contexto real.

A consciência, sobre o conceito de classes, passa a ser pensada em termos culturais, atravessada por tradições, sistema de valores, idéias, formas institucionais e lutas, sugerindo um resgate da ação dos homens, como sujeitos ativos de sua própria História.

Estas concepções vêm contribuir de uma forma geral com os estudos sobre os temas relacionados ao trabalho na medida em que os historiados se desprendem das análises restritas à exploração do trabalho ou das organizações formais como sindicatos. Contribuem também na medida em que a história se coloca como um campo de possibilidades onde cruzam diferentes caminhos de lutas e resistências, possibilitando ao historiador romper com modelos estreitos e reducionistas que limitam a problematização e recuperação da diversidade social (FONSECA, 2003, p. 94).

Além das crises e transformações ocorridas na produção do conhecimento historiográfico, mudanças significativas ocorreram na escola brasileira, com destaque para a inserção “[...] de crianças, jovens e adultos oriundos de setores populares, antes marginalizados da instituição escolar” (NADAI, 2002, p. 27). O modelo de escola conhecida e que o professor tinha por referência e padrão – instituída para atender a uma pequena elite ou à classe média em ascensão – estava deixando de existir, no setor público.

Uma escola diferenciada, nova e desconhecida imprimiu, no professor, uma angústia, insegurança e impotência generalizada, diante das contradições entre os discursos das autoridades educacionais e a realidade cotidiana escolar, em especial

a sala de aula. À democratização do ensino e a conseqüente expansão das matrículas, não estavam associadas a medidas eficazes, por parte do poder público, que viabilizassem a permanência destes novos sujeitos, que se inseriam na escola (NADAI, 2002).

Questões relativas ao analfabetismo, evasão escolar, indisciplina, e os problemas de aprendizagem, têm gerado uma série de reflexões e trabalhos tendo como denominador comum “[...] o fato de questionarem os métodos tradicionais de ensino, e os seus currículos oficiais, em suma, a própria estruturação da escola” (CRUZ, 2001, p. 69).

As profundas transformações ocorridas nas produções historiográficas, oriundas das reflexões dos movimentos historiográficos — francês e inglês — e na escola, com a inserção de novos sujeitos em seu espaço-tempo, desembocaram num debate referente ao ensino-aprendizagem da História.

[...] um dos maiores desafios de todos quantos se responsabilizam pela construção de uma escola tendencialmente aberta à maioria da população ainda é garantir a permanência dos alunos na escola. Pouco sabemos, por exemplo, sobre a responsabilidade do nosso trabalho, como professores de história, no agravamento desta situação [...]. o quanto ainda não temos como referência “certos padrões comuns” de desempenho escolar que remontam ao passado? O quanto não procuramos, nós também, pela nossa prática, eliminar os “enjeitados”, os “carentes”, os mais “resistentes” à nossa influência, os “alunos problemáticos”, os “analfabetos”, para depois então trabalharmos bem com aqueles “mais dóceis?” (NADAI, 2002, p. 27-28).

Com a busca de novos temas, novos documentos, novas abordagens e a ampliação e enriquecimento sobre as classes trabalhadoras, a historiografia brasileira passa a ser redimensionada. Temas como família, lazer, sexualidade, lazer, mulheres, feitiçaria, loucura e muitos outros passam a serem estudados.

O ensino-aprendizagem da História começa a ser repensado em associações científicas como ANPUH, SBPC. Congressos, seminários e debates são realizados sobre a questão envolvendo os três níveis três níveis de ensino.

Os debates e as reflexões, recorrentemente priorizavam: a produção e socialização de um conhecimento histórico como forma de romper com o reprodutivismo tradicionalmente conferido ao ensino fundamental e médio; um repensar sobre os o

significado da utilização do livro didático, como também a análise de seus conteúdos; o ensino temático como proposta alternativa ao ensino tradicional da História e experiências com diferentes linguagens e recursos para o ensino-aprendizagem da História, como a música, literatura, filmes, TV, histórias em quadrinhos e outros documentos (FONSECA, 2003).

No contexto de experiências com novas linguagens, o filme, insere-se no ensino-aprendizagem da História, no entanto, sua abordagem constituiu-se algumas vezes de forma ilustrativa. Tal fenômeno também foi observado na inserção de documentos históricos, através da edição de coletâneas com documentos históricos, na utilização do ensino-aprendizagem da História do Brasil. Tais coletâneas apesar de defenderem a utilização do documento no exercício didático da História, imprimiam um caráter ilustrativo deste exercício. Por outro lado, livros paradidáticos e didáticos utilizavam-se, e muitos ainda se utilizam, de documentos históricos como adereços (KNAUSS, 2001).

Inserir os documentos históricos no ensino-aprendizagem da História, e aqui incluo o filme, em consequência das pesquisas realizadas por Ferro (1992), requer:

[...] indagar a construção do conhecimento de um objeto em particular, revelando a relação que os homens estabelecem entre si e o mundo que o circunstancia [...] sob bases dialógicas, ensejada pela animação docente, e na atividade de pesquisa e investigação, identificada com o processo de aprendizagem. O objeto deve ser a construção de conceitos, possibilitadores de uma leitura do mundo (KNAUSS, 2001, p.34)

Sobre o debate realizado até o momento, uma das dimensões referente ao trabalho do professor de História com filmes, a formação inicial adquire relevo, na medida em que, profundamente deficitária na abordagem e tratamento de filmes como documentos históricos, comprometem a sua respectiva utilização em sala de aula, explorando suas possibilidades no ensino-aprendizagem da História.

4. Metodologia de Pesquisa

Iniciamos nossa pesquisa com uma análise documental, de caráter discursivo, apoiada em obras cinematográficas que tratam de temas históricos.

Com a metodologia de análise da semiótica narrativa e discursiva, buscamos apreender a construção do discurso, e suas estratégias de persuasão, em obras cinematográficas.

Os filmes utilizados em nossas análises — *“Triunfo da Vontade”* (1934), de Leni Riefenstahl; *“O Velho: A História de Luiz Carlos Prestes”* (1997), de Toni Venturi; *“Minha Luta”* (1961), de Erwin Leisler; *“Desmundo”* (2003) de Alan Fresnot; e *“Brava Gente Brasileira”* (2000), de Lucia Murat — caracterizam dois gêneros cinematográficos: o documental e o ficcional.

Em seguida, promovemos uma reflexão sobre uma estratégia de entrada e leitura nos textos cinematográficos, de forma que pudéssemos realizar uma análise discursiva do mesmo.

A realização de uma oficina-pedagógica foi fundamental para a pesquisa. Concebendo-a inserida num processo mais amplo caracterizado pelos espaços de formação continuada — espaços destinados ao estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), instituído pelo Governo Federal, vinculado ao recebimento de verbas do Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE) e ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O conceito de oficina-pedagógica norteou nossas atividades foi o definido pelo Movimento Nacional de Defesa dos Direitos Humanos:

É um lugar onde todos trabalham em conjunto para produzir algo que vai servir para si e para os outros. Nas oficinas, o conhecimento é construído por todos os professores: cada um traz a sua prática, a sua contribuição que, partilhada por todos, constrói um saber que faz o grupo crescer e, dentro do grupo, enriquece cada um. Também como numa oficina os conhecimentos devem ser socializados e redundar numa prática pedagógica mais consistente e mais adequada aos alunos nela envolvidos. (MNDDH, apud CARVALHO; SIMÕES, p. 58).

Na oficina, trabalhamos e analisamos os filmes “*Desmundo*”, de Alain Fresnot e “*Fahrenheit: 11 de setembro*”, de Michael Moore.

- “*Desmundo*”: No Brasil de 1570, chegam ao país algumas órfãs, enviadas pela rainha de Portugal, com o objetivo de desposarem os primeiros colonizadores. Uma delas, Oribela (Simone Spoladore), é uma jovem sensível e religiosa que, após ofender, de forma bem grosseira, Afonso Soares D'Aragão (Cacá Rosset), vê-se obrigada a casar com Francisco de Albuquerque (Osmar Prado), que a leva para seu engenho de açúcar. Oribela pede a Francisco que lhe dê algum tempo, para que ela se acostume com ele e possa cumprir com as suas "obrigações". Paciência, no entanto, é algo que seu marido não tem, e ele praticamente a violenta. Não aceitando seu destino, Oribela busca fugir do seu novo marido e retornar ao seu país natal, pedindo ajuda a Ximeno Dias (Caco Ciocler), um português que também morava na região.
- *Fahrenheit: 11 de setembro*: O diretor Michael Moore investiga como os Estados Unidos se tornaram alvo de terroristas, a partir dos eventos ocorridos no atentado de 11 de setembro de 2001, examinando os paralelos entre as duas gerações da família Bush que já comandaram o país, e ainda, as relações entre o atual Presidente americano, George W. Bush e Osama Bin Laden.

A oficina-pedagógica, que buscou inspiração num projeto denominado *arte Br*⁸, que deseja formar leitores visuais, constituiu-se, a partir da análise dos filmes, visando a que os professores, ao se apropriarem dos instrumentais básicos da semiótica discursiva, conseguissem fazer uma leitura e uma análise das obras — partindo do texto (filme) para os contextos (época retratada, época de produção, etc.) e retornando ao texto (filme) —, como também, a propiciar uma educação do olhar e do ouvir para uma leitura das imagens em movimento.

⁸ Segundo Buoro, Kok, Costa, Atihé, Frange e Rebouças (2003), o projeto foi elaborado objetivando oferecer ao professor subsídios para a leitura de imagens com os seus alunos. O projeto foi organizado e estruturado partir de uma teoria de leitura de imagem (semiótica discursiva), presente nos passos de uma metodologia na qual as imagens são o ponto de partida e antecedem quaisquer outras informações.

Objetivando uma adequação às necessidades e demandas dos sujeitos da pesquisa, referentes aos horários, dias, carga horária e os filmes que seriam trabalhados no curso, detectadas na fase de exploração de campo, na qual mantivemos contato com os professores de História do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, organizamos duas oficinas pedagógicas, nas quais foram discutidos os filmes “*Desmundo*”, de Alain Fresnot e “*Fahrenheit 11 de setembro*”, de Michael Moore.

Instituídas como cursos de extensão universitária, vinculadas ao Departamento de Fundamentos da Educação e Orientação Educacional (DEFOE) da Universidade Federal de Vitória (UFES), as oficinas foram realizadas sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Regina Helena Silva Simões.

Foram preenchidas 40 vagas, mas, em virtude de desistências e contratempos pessoais dos participantes, tivemos uma frequência média de 15 professores pela manhã e 17 à tarde,

4.1 Coleta dos dados

A pesquisa realizada fundamenta-se numa metodologia e abordagem de caráter qualitativo, as quais, segundo Minayo (2004), incorporam o significado e a intencionalidade aos atos, às relações e às estruturas sociais, estas últimas, consideradas construções humanas.

Durante a oficina-pedagógica e os encontros de formação continuada dos professores de História dos quais participamos, utilizamos, como instrumento de coleta de informações, a observação participante — segundo Lakatos e Marconi (2003), nesse tipo de observação o pesquisador se incorpora ao grupo, confundindo-se com ele, participando das atividades normais deste.

No curso das entrevistas, realizamos a técnica da observação não-estruturada ou assistemática, recolhendo e registrando fatos da realidade escolar quanto às condições de equipamento de vídeo e DVD, e dos ambientes para exibição dos filmes (LAKATOS; MARCONI, 2003).

Uma outra técnica utilizada foi a discussão de grupo, que ocorreu no Espaço de Formação Continuada, com uma média de 20 professores no turno matutino e 25 no vespertino, por sugestão dos próprios professores, que desejavam compartilhar as discussões com aqueles outros que não participaram da oficina-pedagógica. Tal técnica permitiu ao grupo obter informações, identificar opiniões, impressões, discursos, dificuldades e possibilidades sobre o uso do filme como documento/monumento e texto sincrético, e suas implicações no ensino-aprendizagem da História.

Essa estratégia de coleta de dados é geralmente usada para: (a) focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas; (b) complementar informações sobre conhecimentos peculiares a um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções [...] (MINAYO, 2004, p.129).

Elaboramos uma entrevista despadronizada ou não-estruturada, para o coordenador do grupo da área de História e para 15 professores de História que participaram da oficina-pedagógica, em busca de desenvolver cada situação nas direções que consideramos adequadas e um maior poder de exploração de uma questão, com perguntas abertas. O critério de escolha dos professores para a entrevista foi à localização da escola, buscamos escolher professores que trabalhassem em regiões diferentes, inseridas em comunidades com padrões sócio-culturais e econômicos distintos.

4.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa, foram professores de História do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, capital do Espírito Santo, que participam dos encontros de

formação continuada da área de História no ano de 2006, com uma presença média de 45 professores dos turnos matutino e vespertino. Desta média, cerca de 35 professores são efetivos do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, enquanto que os demais possuíam um vínculo de designação temporária.

Durante os encontros no turno matutino, havia um certo equilíbrio no número de professoras e professores, enquanto que no turno vespertino havia uma leve predominância de professores em relação a professoras.

Deste grupo, definiu-se os professores que participaram da oficina-pedagógica, sendo que, por norma da Secretaria Municipal de Educação, os professores efetivos teriam prioridade no preenchimento das vagas, ficando as restantes destinadas aos com vínculo de designação temporária.

Cerca de 37 professores participaram da oficina-pedagógica, com uma predominância considerável de professoras no turno matutino, enquanto que no turno vespertino observamos o oposto.

Dos que participaram da oficina, selecionamos 15 para serem entrevistados, sendo 9 professoras e 6 professores, que lecionavam em regiões diferentes, e o coordenador de área de História que também leciona no sistema de ensino.

4.3 *Análise dos dados*

Para proceder à análise das informações obtidas, o material coletado foi distribuído em três categorias:

- A formação continuada: como espaço político-pedagógico
- A inserção do filme e a abordagem discursiva do mesmo no ensino-aprendizagem da História;

- As implicações para o ensino-aprendizagem da História de uma abordagem discursiva do filme em sala-de-aula.

Após a organização das informações, obtidas nas três categorias, estabeleceremos com os referenciais teóricos que fundamentaram nossa pesquisa, uma triangulação das informações coletadas pelas observações e entrevistas. Segundo Triviños (1987), tal técnica possibilita abrangência e amplitude na descrição, explicitação e compreensão do problema pesquisado, além do seu entendimento em suas raízes históricas, significações culturais e em suas vinculações estreitas com a macrorealidade social.

O procedimento da triangulação permitirá realizar uma análise das informações coletadas, que estarão distribuídas nas duas categorias propostas, a partir dos referenciais teóricos de nossa pesquisa, numa perspectiva dialógica que respeite e coloque, num mesmo patamar, a fala dos professores, dos alunos e teóricos que compõem a pesquisa a ser realizada.

5. Por uma análise semiótica do texto cinematográfico

5.1 *A obra cinematográfica como texto sincrético*

A semiótica de linha francesa ou semiótica greimasiana, que tem como propositor Algirdas Julien Greimas, não trata a linguagem como um sistema de signos, mas de significações. Tem como objeto de estudo o texto, e não as frases ou as palavras. Como pretende constituir-se como uma teoria da significação, o fazer semiótico abrange as diferentes linguagens, verbais ou não verbais que manifestam essa significação.

Concebido como um todo de sentido, o texto possui duas dimensões que correspondem aos planos de conteúdo e de expressão, ou seja, é o suporte material e sensível que “expressa” o conteúdo. Fiorin afirma que “[...] quando um discurso é manifestado por um plano de expressão qualquer, temos um texto” (FIORIN, 1997, p.31).

No entanto, essa produção de sentido está inserida num processo de comunicação cultural e está marcada por um contexto socio-histórico, de produção ou recepção, que o envolve e também lhe atribui sentido. Portanto, o caminho metodológico sugerido não pode e nem deve restringir-se a uma análise interna do texto, mas considerá-lo culturalmente como objeto, prática ou situação, inserido numa sociedade e, portanto, portador de formações ideológicas específicas. O texto, nessa concepção, é produto de um determinado tempo e espaço, realizado por um ou mais sujeitos pertencentes a determinado grupo social. Segundo Rebouças (2005), o texto apresenta-se de forma dual, como objeto de significação (análise interna de seus procedimentos), e como objeto de comunicação (relações intersubjetivas e contextualizadas).

A obra cinematográfica constitui-se como um texto marcado pelo sincretismo, ou seja, caracteriza-se pela articulação simultânea de diferentes sistemas de linguagens, e as que compõem um texto cinematográfico são apreendidas pelas percepções visual e sonora, que podem compreender cada uma vários tipos de linguagens em cada cena de um filme. No entanto “[...] o texto sincrético pode ser lido como um todo de significação” (MÉDOLA, 2002, p.44).

Compreender um filme como um texto requer encontrar a sua forma de significação específica, analisando os elementos que o compõem como linguagem e a coerência constituída entre estas partes e entre elas e o todo.

Elementos como enquadramentos, linhas, cores, jogo de luz e sombra, encenações, música, sons, montagem e movimento, constroem categorias significantes, associadas a significados, que atuam na organização semio-narrativa e discursiva que faz um filme existir como um texto. A expressividade plástica dos mais variados elementos da linguagem cinematográfica é articulada numa composição que dota o filme de um todo de sentido.

O diretor sempre se defronta com a tarefa de criar o filme a partir de uma série de imagens plasticamente expressivas. A arte do diretor consiste na habilidade de encontrar tais imagens plásticas; na faculdade de criar a partir de planos separados pela montagem, ‘frases’ claras e expressivas, unindo estas frases para formar períodos que afetam vivamente e, a partir deles, construir um filme (PUDOVKIN In: XAVIER, 1983, p. 71).

Compreender um texto como o filme cinematográfico requer um mergulho em sua linguagem, para que, apreendendo a sua construção, possamos desconstruí-lo e reconstruí-lo, em nossas análises, em busca de seus sentidos (ou significação).

5.2 Discurso cinematográfico e leitura

A metodologia de análise da semiótica discursiva tem como objeto “[...] *descrever e explicar o que o texto diz e como ele faz para dizer o que diz*” (BARROS, 1990, p. 7). A dimensão discursiva de um texto — em nosso caso o texto fílmico — se concretiza quando o diretor⁹ faz uma série de escolhas, de pessoa, de tempo, de espaço, de temas e figuras, que enriquecerá a estrutura narrativa e discursiva a ser desenvolvida no filme.

Para a semiótica greimasiana, o nível discursivo é o mais complexo de um percurso gerativo de sentido, onde a narrativa se converte em discurso e se concretiza em dois níveis: a tematização (textos que explicam o mundo) e a figurativização (criam simulacro do mundo).

A narrativa, que é mais abstrata que o discursivo, pode ser esquematizada como a encenação do homem no mundo, e se manifesta nas transformações entre sujeitos e objetos, na eterna busca por valores. Como se trata de linguagem, sujeito é um papel narrativo, e não uma pessoa. Por outro lado, o objeto narrativo pode ser concretizado de muitas maneiras — a riqueza pode significar muito dinheiro, família, pote de ouro, ações ou outros.

No discursivo, as estruturas que obedecem a uma sequência narrativa invariável, se concretizam e produzem as variações. No Cinema, por exemplo, os dramas clássicos, que possuem uma narrativa fixa, a da busca do amor entre os sujeitos e dos empecilhos que terão que passar para conquistá-lo, pode ser um outro sujeito que surge; uma doença, a diferença social, e outros que a imaginação inventar.

Os temas formulam valores de ordem conceptual: organizam, categorizam e ordenam os elementos do mundo natural, como opressão, liberdade, orgulho, vaidade, inveja, amor, liberdade, fraternidade, etc, ao passo que, as figuras remetem

⁹ A produção de uma obra cinematográfica é um trabalho coletivo, como já assinalamos, que envolve um grande número de profissionais, serviços e equipamentos. No entanto, ao falarmos da construção discursiva de um filme, iremos nos referir ao diretor, por ser aquele que assina a obra e se responsabiliza pela obra.

a algo do mundo natural como árvore, sol, brincar, correr, etc., ou a algo do mundo natural construído como carro, cavalo alado, robôs, etc. (FIORIN, 1997).

Segundo Fiorin (1997), a discursivização da narrativa fundamenta-se num componente determinante do processo comunicacional, que é o *fazer crer*. E a argumentação adquire um relevo muito grande na teoria, pois é através dela que o enunciador busca persuadir o enunciatário a aceitar o seu discurso e a acolher o simulacro que cria no ato da comunicação. A instância da enunciação é o ato de produção do discurso; é o lugar em que se dá a relação entre o sujeito que enuncia e aquele para quem ele enuncia.

Aquele que enuncia ao mesmo tempo que se projeta no discurso, aí instala aquele para quem enuncia, construindo as duas instâncias de poder entre as quais circula não só uma fala, mas também um contexto em que se definem papéis e uma estratégia argumentativa que marca a finalidade do discurso (TEIXEIRA, 1996, p. 93).

O texto cinematográfico é profundamente figurativo: quando assistimos a um filme, o que desfila, diante de nosso olhar e do nosso ouvir, são figuras, que se encadeiam e se relacionam, constituindo o que podemos chamar de *trama*, e que são dispostas na estrutura narrativa de um filme, em função dos temas que nelas estão inseridos. As formas como esses temas, carregados de sentidos, são concretizados e investidos de valores no nível, figurativo da linguagem cinematográfica, caracterizam a construção do discurso e torna o nível temático e figurativo “[...] *o lugar privilegiado da ideologia*” (FIORIN, 1997, p.75).

A História tem sido uma fonte inesgotável para a produção de filmes cinematográficos, sejam eles ficcionais ou documentais. Em geral, os utilizados pelos professores da área são aqueles que possuem uma relação direta ou indireta com o contexto histórico, e que podem ser inseridos nos conteúdos curriculares das séries correspondentes.

Filmes como “*Amistad*” (1997), “*Lutero*” (2003), “*Cruzadas*” (2005), “*Gladiador*” (2000), “*Germinal*” (1993), “*As Bruxas de Salem*” (1996), “*Desmundo*” (2003), “*Nós que aqui estamos por vós esperamos*” (1999), possuem, cada qual, um olhar sobre o passado, olhar este, eivado de sentidos e valores, os quais, por sua vez, produzem discursos, sejam eles, de gênero, étnicos, culturais, estéticos, políticos, etc. Penetrar

nesses sentidos e valores, e desvendá-los, poderá conduzir a uma relação potencialmente emancipadora entre o ensino da História e o Cinema.

Para identificarmos os valores e discursos produzidos em um filme, bem como as estratégias construídas para o envolvimento e persuasão do cine-expectador, tanto para a aceitação ou não dos valores nele inseridos, quanto para o compartilhamento do discurso instaurado no texto, faz-se necessário, a nós, professores de História, uma compreensão das características da linguagem cinematográfica.

A linguagem cinematográfica, e suas técnicas, provocam, aceleram e intensificam a participação afetiva de quem assiste a um filme. O movimento da câmera, e o movimento dos planos resultantes da montagem, podem aproximar ou afastar, da personagem principal, o sujeito que observa o filme, aproximando-o, através do *close-up*, de sua dor, ou da felicidade de seu olhar. Esse mesmo movimento pode sofrer uma dilatação temporal, ao mostrar, em câmera lenta, um beijo apaixonado. A luz, dependendo da intensidade e da origem de seu foco, pode produzir, nas fisionomias dos atores, expressões leves e suaves, ou sombrias e macabras.

A música do filme resume, só por si, todos estes processos e efeitos. É por natureza, cinestésica – matéria afetiva em movimento. Envolve e embebe a alma. Os seus momentos de intensidade equivalem e muitas vezes coincidem com o primeiro plano. É ela que determina o tom afetivo, que dá o *lá*, que sublinha com um traço (bem grosso) a emoção e a ação. A música de um filme é, de resto como no-la indicava a *Qinoteca* de Becce¹⁰, um verdadeiro catálogo de estados de alma. Assim, cinestesia (movimento) e ao mesmo tempo coenestesia (subjetividade, afetividade), ela opera a união entre o filme e o espectador e participa, com todo o seu ímpeto, a sua maleabilidade, os seus eflúvios, o seu protoplasma sonoro, na grande participação (MORIN, In XAVIER, 1983, p. 159).

O núcleo das estratégias de persuasão de um filme encontra-se, fundamentalmente, no envolvimento emocional com o espectador, promovido pela própria construção do texto fílmico, a partir de uma linguagem experimental, teorizada e em constante transformação – evolução.

¹⁰Ismail Xavier, organizador do livro do qual tiramos esta citação, coloca uma nota explicativa sobre Becce, que reproduziremos por considerá-la relevante no desenvolvimento de nossa reflexão: “Giuseppe Becce, compositor italiano radicado na Alemanha, onde escreveu música para muitos filmes. A *Qinoteca* é um catálogo de trechos originais destinados aos músicos que tocavam na sala de espetáculos acompanhar os filmes mudos. O catálogo relacionava certos trechos de música com situações e atmosferas específicas”.

Diante das reflexões realizadas, uma análise discursiva do filme requer que o analista se deixe penetrar e conduzir por ele, pois o Cinema é “[...] *um sistema que tende a integrar o espectador no fluxo do filme. Um sistema que tende a integrar o fluxo do filme no fluxo psíquico do espectador*” (MORIN, In XAVIER, 1983, p. 161).

Com as possibilidades oferecidas pela técnica, como bem apontou Benjamin (1994), o analista poderá revisitar a obra quantas vezes achar necessário, e nesse reencontro, trazer para sua análise a experiência afetiva e emocional que teve ao ver o filme pela primeira vez e nas demais.

Realizar uma leitura analítica de uma obra cinematográfica requer, também, uma desconstrução e reconstrução do texto fílmico, um ir e vir entre teoria e prática, entre o construído e o observável, o desconstruído e o sentido perceptivamente. A análise discursiva de uma obra cinematográfica seria completamente incompleta sem a relação com seus contextos e outros textos.

5.3 A linguagem cinematográfica

Buscaremos traçar algumas noções básicas sobre a linguagem cinematográfica, para que possamos realizar uma reflexão sobre a dimensão discursiva do texto cinematográfico e traçar uma das muitas possibilidades de leitura e análise discursiva do mesmo.

Inicialmente, para uma melhor compreensão sobre a linguagem cinematográfica, esclareceremos algumas noções e reflexões básicas, que nos ajudarão na leitura e análise do documento e texto fílmico.

O texto fílmico é caracterizado pelo sincretismo de diversas linguagens, que se justapõem umas às outras e se encontram agrupadas no chamado sistema audiovisual, composto pela articulação de dois sistemas:

- *Sistemas visuais*: imagético, verbal/escrito, gestual, proxêmica, figurino;
- *Sistemas sonoros*: verbal/oral, musical, ruídos.

O sistema audiovisual é caracterizado pela existência de subsistemas, que possuem suas especificidades, denominados *códigos*, no qual se destacam os códigos cinematográfico, televisivo, videográfico e infográfico.

Como em sala de aula o professor costuma utilizar-se do vídeo ou, mais recentemente, do DVD, cabem algumas considerações sobre ambos. Tanto o vídeo quanto o DVD caracterizam-se como intermediários entre o Cinema e a televisão. Tecnicamente, estão mais próximos da televisão, pois o suporte da imagem é o aparelho de TV, com sua imagem pequena e granulosa, enquanto intelectualmente, estão mais próximos do Cinema, pela ausência de interrupção publicitária, pela edição posterior às filmagens, pela intencionalidade da enunciação e pela leitura de uma determinada e planejada narrativa. Por estarem conceitualmente mais próximos do código cinematográfico, o DVD e a leitura do filme terão como base a linguagem cinematográfica.

O código cinematográfico se caracteriza pelos vários modos de estruturação da significação própria do Cinema, ou seja, a imagem, conjugada ao movimento, projetada numa tela. Esse código possui, segundo Pereira (1980), três peculiaridades principais: o enquadramento; a composição e o movimento imaginal.

Com o enquadramento, vemos o que o diretor do filme escolheu para mostrar através da câmera. Associada ao enquadramento, está a noção de plano, que se refere à presença, mais ou menos destacada, da figura humana dentro do enquadramento. Basicamente, são três os tipos de planos.

5.3.1 Os planos

Planos ambientais: na qual o ambiente prevalece sobre a figura.

PG — *Plano Geral:* Mostra um grande panorama: deserto, cidade, estádio lotado etc. Nele a figura humana se perde, mal é reconhecida.



Primavera, Verão, Outono, Inverno e... Primavera (2003)

PC — *Plano de Conjunto:* Uma rua, uma praça, um espaço relativamente grande. A figura humana até certo ponto, já é mais notável: podemos ver pessoas, mas ainda não reconhecê-las.



Sonhos (1990)

PMC — *Plano de Meio Conjunto*: Um canto de praça, uma sala de aula, um barzinho etc. As pessoas são reconhecíveis individualmente, mas ainda o ambiente ou o grupo prevalece.



Casablanca (1942)

Planos de expressão corporal ou de diálogo: são assim denominados porque seu objeto principal é o corpo humano; é igualmente desta distancia visual que costumamos conversar com os outros.

PM — *Plano Médio*: O quadro termina logo acima da cabeça e logo abaixo dos pés de uma ou várias pessoas, que aparecem, assim, de corpo inteiro. (parei aqui referencias)



Rei Arthur (2004)

PA — *Plano Americano*: O quadro corta a pessoa um pouco acima da cabeça ou menos na altura dos joelhos. Tem este nome porque foram os americanos, nos primórdios do Cinema, quem mais divulgou este plano.



A Cor Púrpura (1985)

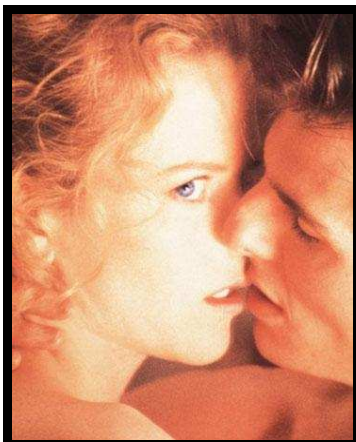
MPP — *Meio Primeiro Plano*: Busto de uma ou várias pessoas.



Memórias De Uma Gueixa (2005)

Planos de intimidade ou psicológicos: A proximidade da câmera faz o espectador como que participar da intimidade do personagem ter uma visão diferente de objetos. Normalmente, não vemos as pessoas e as coisas tão de perto assim.

PP — *Primeiro plano*: Rosto de pessoa, ou no máximo de duas ou três pessoas.



De Olhos Bem Fechados (1999)

PPP — *Primeiríssimo Plano*: Pormenor de rosto de uma pessoa: só os olhos, só os lábios, só o nariz etc.



Bruxa De Blair (1999)

PD — *Plano de detalhe*: Um objeto pequeno, um dedo, um pequeno animal etc.



Senhor Dos Anéis: (2002)

Os planos promovem um maior afastamento uma maior aproximação do espectador em relação ao que está se passando na tela. Para Arnheim (1960) a limitação do campo visual, caracteriza a força da imagem cinematográfica, possibilitando a direção do olhar e a participação do espectador.

Semioticamente essas mudanças de plano provocam diferentes efeitos de sentido para o espectador (ou leitor) de um filme. Variando as projeções de pessoa, espaço e tempo, temos um lá, em um tempo de então que marca um discurso indireto ao discurso, em oposição a um aqui, agora numa relação tão próxima como um “eu” e “tu”, que faz com que o espectador veja *in loco*, veja os *poros*, qualificando uma relação intersubjetiva que se mostra concomitante à apreensão do sentido, marcada pelo sensível sem outras intervenções, como àquelas que o plano distante, apresentam ao olhar.

5.3.2 Composição

A composição de um filme exalta, principalmente a relação entre linhas, luzes, sombras, cores e massas dentro do enquadramento ou plano. O significado que o diretor quer dar ao seu filme vai depender de como ele o apresentará, do plano de expressão que lhe dá concretude, enfim, em como organizará a sua composição. As intencionalidades, a eficácia da técnica, a força dramática estão como que na dependência dos efeitos produzidos pela composição. A distribuição e relacionamento de linhas, luzes, cores e massas é que direcionará o olhar do espectador para este ou aquele ponto do enquadramento ao mesmo tempo em que sua expressividade plástica produzirá significações e sentidos.

Composição Linear: composição através das linhas.

Linhas Verticais: imprimem ao enquadramento um caráter de alerta, força, prontidão, segurança, estabilidade, energia etc.



Tróia (2004)

Linhas Horizontais: sugere placidez, tranquilidade, espaço aberto e livre.



Casa de Areia (2005)

Linhas Diagonais: imprime tensão e desequilíbrio ao enquadramento, um clima de disputa, de obstáculo.



A Paixão de Cristo (2004)

Linhas Curvas e Irregulares: imprimem á imagem uma força sugestiva que conota libertação, salto, ilimitação, graça, leveza, imponderabilidade e interpenetração de planos.



O Último Samurai (2003)

Linhas Verticais, cruzadas por Horizontais, ou diagonais cruzadas entre si: sugerem prisão e isolamento.



Zuzu Angel (2006)

Composição por luz e sombra: A iluminação é um método de composição da cena para obtenção de uma boa imagem como também conseguir uma boa qualidade de luz adequada à atmosfera dramática.

A iluminação é utilizada em geral:

- *Para direcionar o olhar do espectador:* destaca os elementos da cena mais importantes que precisam ser contemplados, deixando na sombra o detalhe sem importância.



Terror em Silent Hill (2006)



Moça com Brinco de Pérola (2003)

- *Para dar a atores, cenários, acessórios e trajes um caráter adequado e determinar o tom emocional de uma cena:* Uma maior iluminação pode sugerir leveza, alegria, calor, expansividade, enquanto que uma menor iluminação pode sugerir peso, densidade, tristeza, frio, contenção.



Herói (2002)



Cold Mountain (2003)

- *Para transformar a o caráter de um rosto:* espiritualização ou jovialidade (iluminação de cima para baixo), inquietação e perversidade (iluminação de baixo para cima) etc.



Senhor dos Anéis: (2001)



Os Outros (2001)

Composição de cores: Cor tem como características o tom, a saturação e a luminosidade.

- *Sugerem ambientes ou atmosferas:* cores escuras sugerem uma atmosfera densa e triste, enquanto que cores claras sugerem leveza e alegria.

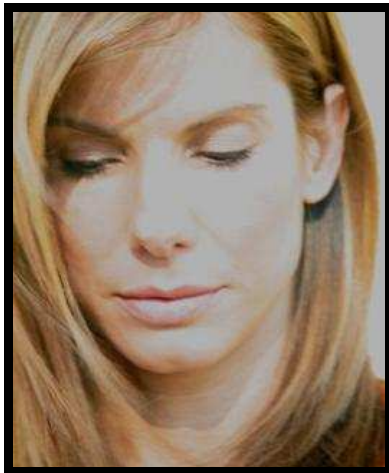


Oliver Twist (2005)



E.T – O Extraterrestre (1982)

- *Exprimem estados de alma:* tristeza, alegria, melancolia, felicidade.



Crash – No Limite (2004)



Abril Despedaçado (2001)

Composição das massas: As coisas têm volume, massa, pés. A imagem destas coisas pode retratar igualmente estas características, se a composição tiver intenção de ressaltá-la como recurso expressivo.



Tróia (2004)

Composição em profundidade: Compor explorando a profundidade de campo é sugerir perspectiva. O uso da profundidade permite ao cineasta, não só ambientar a ação do filme, criar uma atmosfera, como também relacionar objetos e pessoas.



Camisa de Força (2002)



Senhor Das Armas (2005)

Composição por angulação do quadro: A composição da angulação da câmera é uma estratégia através da qual o diretor direciona o olhar de quem assiste ao filme. A câmera cinematográfica pode ser colocada, em relação ao objeto que está sendo filmado, basicamente de cinco tipos de ângulos diferentes.

- *Câmera normal:* ela se coloca à mesma altura do objeto ou da pessoa filmados. A objetiva volta-se para a linha do horizonte.



Memórias De Uma Gueixa (2006)

- *Câmera alta ou Plongée:* A filmagem se dá de cima para baixo.



A Grande Ilusão (2006)

- *Câmera baixa ou Contra Plongée:* A filmagem se dá de baixo para cima.



Crianças Invisíveis (2005)

- *Câmera excêntrica*: A filmagem se dá fora da linha do horizonte.



Superman - O retorno (2006)

- *Câmera subjetiva*: Filma do ponto de vista da personagem.



Psicose (1960)

Enquadramento e composição dão às imagens um charme ao filme, tal charme pode se constituir por uma objetividade fria ou dotá-lo de fantásticas qualidades românticas. Ambas podem fazer com que as coisas mostradas no plano se tornem odiosas, adoráveis, aterradoras ou ridículas (BALÁZS, in XAVIER, 1983). A análise do enquadramento e da composição caracteriza-se por uma abordagem do aspecto espacial do cinema.

5.3.3 Movimento imaginal

Há três tipos de movimento imaginal cinematográfico: dentro do enquadramento; outro, por deslocação do enquadramento e um terceiro, provocado pela conjugação das imagens — a montagem.

Movimento dentro do enquadramento: o movimento se dá dentro do quadro; procedimentos técnicos (truques) podem alterar o movimento dentro do enquadramento, proporcionando um novo modo de ver as coisas, ou até mesmo a manipulação livre do tempo imaginal.



Matrix Reloaded (2003)

Movimento por deslocação do enquadramento: é o movimento produzido pela alteração do posicionamento da câmera cinematográfica durante a rodada de um “take”; os comumente chamados *movimentos de câmera*.



Ran (1985)

Alguns movimentos básicos de câmera:

Panorâmica (Pan): quando a câmera gira em um eixo paralelo ao plano do filme; pode ser horizontal, vertical, invertida horizontal, invertida vertical;

Traveling: movimento onde a câmera anda sobre um caminho; pode ser horizontal, vertical, “in” ou “out”;

Zoom: movimento de lente que aproxima ou distancia o objeto, alterando também a profundidade de campo (distância aparente entre o fundo e o objeto); pode ser “in” ou “out”.

Funcionalidade do movimento extrínseco: acompanhar o que está em movimento; descrever ambientes e pormenores; criar relacionamento entre objetos ou entre personagens; revelar algo que não estava dentro do quadro; ou, colocar o espectador em movimento, em lugar do personagem (câmera subjetiva em movimento).

A montagem ou movimento cinematográfico por excelência: “montar”, em linguagem cinematográfica, significa manipular, inter-relacionando os espaços e tempos imaginais. É a montagem que estabelece o *ritmo* do filme;

Montagem descrição (este-aquele): descrever é mostrar partes de um todo, analisando-os; ou expor esse mesmo todo numa síntese;

Montagem e narração (antes-depois): narrar é mais que descrever; lembra espaço. Narrar diz tempo; descrever conota mostrar “isto e aquilo”. Narrar implica relacionar o “antes” com o “depois”, às vezes, o efeito com causa;

Manipulação do espaço-tempo imaginal: há diversos recursos para manipular o espaço-tempo imaginal, como, por exemplo: estiramento do tempo da narração; “flash back” ou volta no tempo; “flash ahead”, ou prenúncio do que acontecerá; inversão total do tempo; congelamento da imagem; simultaneidade, etc;

Montagem por analogia plástica: caracteriza-se pela semelhança não só de significação, mas também, principalmente, de forma, entre imagens que se seguem imediatamente uma à outra. Por exemplo: pássaros saem de um pombal / a população, com seus trajes típicos, sai da igreja / num relógio da torre, cavaleiros giram ao som de um carrilhão / crianças brincam num carrossel;

Montagem e locução: locução, no Cinema, apresenta-se sob a forma de fala dos personagens — dá-se aqui, geralmente, o fenômeno de sincronia labial, artifício que induz a se aceitar que o som saia da boca do personagem; ou, sob a forma de narrador alheio à ação : voz em “off” = voz vinda de fora da cena;

Montagem e ruídos: da simples montagem do som “natural”, passando à criação de uma atmosfera dramática, o uso de ruídos, na trilha sonora de um filme, pode sofrer uma manipulação criativa, que permite ampliar o poder de comunicação da imagem e a produção de efeitos de sentido;

Montagem musical: Música é melodia, ritmo e harmonia. Considerando-se *melodia* como seqüência tonal e estruturada; *ritmo*, como sucessão proporcionada de tempos e *harmonia*, como conjugação simultânea de tons, tudo isso podemos encontrar, analogamente, no Cinema. No filme, temos uma seqüência “melódica” de tomadas, cada uma com sua “altura, tessitura e timbre” dramáticos nos recursos expressivos do enquadramento e da composição; um “ritmo”, estabelecido pela montagem; e uma “harmonia”, quando vários aspectos da imagem — composição, interpretação de atores e o próprio som cinematográfico — conjugam-se, em uníssono, formando um todo de sentido, mantendo a individualidade de cada um desses elementos.

5.3.4 Actorialização

No Cinema, a actuarialização se dá em função do enquadramento, da composição e do movimento imaginal, elementos cinematográficos esses em função dos quais o ator deve atuar, conquanto este possa dar à expressão cinematográfica uma força de comunicação que só o ser humano pode dar.

5.4 *Por uma análise discursiva do texto fílmico*

A construção de uma estratégia de análise discursiva de um texto fílmico, que possibilitasse aos professores de História uma abordagem discursiva do mesmo em suas aulas, constituiu-se, num primeiro momento, pelo estudo de uma metodologia de análise do discurso, fundamentado na semiótica discursiva e na linguagem cinematográfica. A partir desses estudos, desenvolvemos análises experimentais com os filmes: *“Triunfo da Vontade”* (1934), de Leni Riefenstahl; *“Desmundo”* (2003), de Alan Fresnot; *“Brava Gente Brasileira”* (2000), de Lucia Murat; *“O Velho: A História de Luiz Carlos Prestes”* (1997), de Toni Venturi; e *“Minha Luta”* (1961), de Erwin Leisler.

No contexto desse processo analítico, procuramos construir uma estratégia de leitura e análise para professores não especialistas em linguagem cinematográfica e em metodologia de análise semiótica. No entanto, se dispensável é um conhecimento de especialista, indispensáveis tornam-se o estudo e o aprofundamento dos saberes que envolvem a análise discursiva de um filme.

Ao analisarmos a dimensão discursiva dos textos fílmicos já citados, identificamos a existência de um tema central que norteia todo o texto; e a existência de temas periféricos que se encontram espalhados no filme, agregados ou não ao tema central.

À medida que os “takes” vão constituindo as cenas, estas vão dando forma às seqüências, as quais, por sua vez, vão construindo o filme, concretizando-se, dessa forma, o discurso do texto fílmico sobre o tema central.

Em geral, os temas periféricos, que estão agregados ao tema central, são discursivizados para enriquecer, construir e reforçar o discurso sobre o tema central; os que não estão agregados, enriquecem a trama e a estória contada pelo filme e também sofrem uma elaboração discursiva.

Tanto no texto visual quanto no audiovisual, para que se realize uma leitura e análise faz-se necessária uma “porta de entrada”, algo no texto, para que o leitor penetre e se deixe penetrar por ela.

Um texto fílmico é profundamente rico em “portas de entrada”. Ao privilegiar dessa forma o tema central, o fizemos por considerá-lo um fio condutor de leitura para os professores de História.

Com a identificação do tema central, o professor poderá analisar como este é figurativizado e investido de valores no tempo e espaço fílmicos.

À medida em que se realiza a análise dos “takes”, das cenas e das seqüências, buscando o que o texto cinematográfico diz sobre aquele tema e como faz para dizê-lo, emergirão os diversos temas periféricos, que poderão ser analisados ou não pelo professor. O conceito de isotopia é fundamental para que se possa identificar em um texto o tema central.

O que dá coerência semântica a um texto, o que faz dele uma unidade é a reiteração, a redundância, a repetição, a recorrência de traços semânticos ao longo do discurso. Este fenômeno recebe o nome de *isotopia* [...] Em análise de discurso, isotopia é a recorrência do mesmo traço semântico ao longo de um texto. Para o leitor, a

isotopia oferece um plano de leitura, determina um modo de ler o texto (FIORIN, 1997, p. 81).

Dos vários temas disseminados no texto fílmico, há o que mais se evidencia através das chamadas isotopias, ou seja, o *tema central* é reiterado e repetido durante todo o percurso da trama e, em geral, é articulado com outros temas periféricos distribuídos nas seqüências dos filmes.

A identificação do tema central possibilita estabelecer um plano ou uma linha de leitura, que nos conduzirá na análise do discurso do texto sobre esse tema, e na reflexão sobre as estratégias de persuasão inseridas e empregadas, pois no caso de um texto fílmico, quanto mais se olha, mais se vê; quanto mais se ouve, mais se escuta.

A isotopia permite controlar a interpretação de textos pluri-significativos e abertos a várias leituras. Tais textos, possuem figuras polissêmicas desencadeadoras e conectoras de isotopias, o que sinaliza que todas as leituras possíveis de um texto já se encontram nele. Isso evita leituras que vêm num texto coisas que não existem, e que formulem interpretações que não têm a mínima correspondência no texto.

Inúmeras vezes ouvimos dizer que o texto é aberto e que, por isso, qualquer interpretação de um texto é válida. Quando se diz que um texto está aberto para várias leituras, isso significa que ele admite mais de uma e não toda e qualquer leitura. Qual a diferença? As diversas leituras que o texto aceita já estão nele inscritas como possibilidades. Isso quer dizer que o texto que admite múltiplas interpretações possui indicadores dessa polissemia. Assim as várias leituras não se fazem a partir do arbítrio do leitor, mas das virtualidades significativas presentes no texto (FIORIN, 1997, p. 81).

Antes de continuarmos a construção de uma estratégia de leitura e análise discursiva de um filme, precisamos definir três termos — o *take*, a cena e a seqüência — que já mencionamos no texto:

- *Take*: é a unidade significativa mínima do filme; o trecho contínuo de filme contido entre dois cortes consecutivos;

- *Cena*: pode ser composta por um ou mais planos. São agrupados em uma mesma cena os “takes” que têm uma continuidade temporal e espacial entre si;
- *Seqüência*: pode ser composta por uma ou mais cenas; define-se pela continuidade da ação;

Após a identificação do tema, é preciso que se delimite, no texto fílmico, o início e o fim de uma ação, o que corresponderia à delimitação da seqüência do filme que se quer analisar. Cada seqüência pode ser constituída por uma ou mais cenas, que precisam ser identificadas e ouvidas. Em geral, a mudança de cena ocorre quando se muda o espaço e o tempo — do dia para noite, da manhã para tarde, do mar para terra, da terra para o céu, de um local aberto para um local fechado, etc. É preciso que se busque, portanto, perceber em cada cena quais os elementos da linguagem cinematográfica *que mais se evidenciam*, que são mais expressivos, mais visíveis e que chamem atenção, analisando como elas se articulam para produzirem sentido, e como se caracterizam como estratégias persuasivas sobre o tema central. É fundamental que se estabeleçam relações entre as cenas, de maneira que se possa compreender a forma como os temas que ali se encontram são abordados, e de como elas irão constituir um sentido para ação da seqüência analisada.

Após uma análise das seqüências de um filme, é basilar que se articule e relacione as mesmas entre si: será dessa relação que o leitor produzirá uma análise discursiva do filme como um todo.

Os temas periféricos, que poderão estar agregados ou não ao tema central, também sofrem uma abordagem discursiva; podem ter, no entanto, a duração de um “take”, de uma cena, de uma seqüência, ou mais; podendo, ainda, aparecer em um momento do filme e reaparecer em outro, no tempo e no espaço do texto fílmico.

Ao estabelecer relações entre o texto fílmico e seus contextos — o contexto de produção e o contexto ao qual se refere o filme —, o leitor poderá desenvolver uma análise que lhe permita perceber, com mais segurança, em um texto fílmico, as marcas deixadas na enunciação pelo enunciador (diretor).

A comparação do texto fílmico com outros textos — didáticos, jornalísticos, acadêmicos, etc. —, também possibilitará ao leitor estabelecer, para sua análise, um confronto entre o discurso do filme, sobre determinada temática, com outros, que se encontram em outros textos, sobre o mesmo tema.

É importante ressaltar, que a ida aos contextos e outros textos deve ser iniciada a partir do texto que está sendo analisado — do texto para o contexto. Do contrário, partindo-se do contexto para o texto, realiza-se um movimento que acaba levando o leitor ou analista a projetar, de forma unilateral, sem nenhuma base no que está escrito ou sendo visto ou ouvido no filme, uma interpretação fantasiosa, caindo, assim, num relativismo interpretativo ao qual já nos referimos.

Resumindo a estratégia de leitura e análise, é preciso, num primeiro momento, identificar o tema central pelas isotopias, que também estabelecem um plano de leitura, e após a sua identificação, definir uma seqüência do filme e analisá-la, para que, através das cenas, se possa “ler” e “escutar” como esse tema se concretiza e é abordado naquele momento, e além disso, se possa perceber os temas periféricos, realizando com eles o mesmo processo de leitura. Após a leitura das cenas e das seqüências, estabelecer relações entre elas, para depreender o sentido discursivo da seqüência, para, então, analisar outras seqüências e estabelecer relações entre elas, construindo, assim, o sentido discursivo do filme e suas estratégias de persuasão.

A ida e o diálogo que o leitor e analista de um texto fílmico, ou qualquer outro, deve promover aos contextos e outros textos, o auxiliam na penetração dos discursos construídos no filme.

Temos absoluta convicção de que a estratégia de leitura e análise que buscamos elaborar sobre o discurso cinematográfico, é uma das muitas possíveis, necessitando, por isso, de aprofundamentos e desenvolvimentos, o que, em um espaço de tempo para a realização de uma pesquisa de mestrado, é inviável, tamanha a complexidade do objeto. Reconhecemos, também, os limites da estratégia de leitura desenvolvida, mas com a clareza de que tal estratégia destina-se a uma possibilidade de entrada e leitura do discurso cinematográfico para professores que se utilizam de filmes em suas aulas; no nosso caso, professores de História os quais, em geral, não possuem aspirações de serem pesquisadores semioticistas, nem de especialistas em linguagem cinematográfica.

Após refletimos sobre uma estratégia de entrada, leitura e análise do discurso de uma obra cinematográfica, analisamos dois filmes, escolhidos com os professores de História: “*Desmundo*”, de Alan Fresnot e “*Fahrenheit: 11 de setembro*”, de Michael Moore.

A partir da análise e do que com eles foi acordado, montamos a oficina-pedagógica, que será abordada no próximo capítulo.

Traçaremos, primeiramente, de forma resumida, o assunto tratado por ambos os filmes, para depois, então, descrevermos o processo de leitura e análise desenvolvida. No entanto, como são dois filmes, para não estendermos por demais o texto, traremos para o corpo da dissertação somente o necessário a que o processo de análise seja compreendido, e o leitor possa ter a dimensão do que foi trabalhado e discutido na oficina-pedagógica.

“Desmundo”

O filme “*Desmundo*”, de Alan Fresnot, conta a estória da chegada ao Brasil, então chamada de Terra de Santa cruz, por volta de 1570, de algumas órfãs, enviadas pela rainha de Portugal, com o objetivo de desposarem os primeiros colonizadores. Uma delas, Oribela, protagonizada por Simone Spoladore, é uma jovem sensível e religiosa que, após ofender de forma bem grosseira

Afonso Soares D'Aragão, interpretado por Cacá Rosset, vê-se obrigada a se casar com Francisco de Albuquerque, protagonizado por Osmar Prado, que a leva para seu engenho de açúcar.

Oribela pede a Francisco que lhe dê algum tempo, para que ela se acostume com ele e possa cumprir com suas "obrigações", mas paciência é algo que seu marido não tem e ele praticamente a violenta. Sentindo-se infeliz, ela tenta fugir, pois quer pegar um navio e voltar a Portugal, mas acaba sendo recapturada por Francisco. Como castigo, Oribela fica acorrentada em um pequeno galpão. Deprimida por estar sozinha e ferida, pois seus pés ficaram muito machucados, ela passa os dias chorando, e só tem contato com uma índia, que lhe leva comida e a ajuda na recuperação, envolvendo seus pés com plantas medicinais. Quando ela sai do seu cativeiro, continua determinada a fugir, até que, numa noite, ela se disfarça de homem e segue para a vila, pedindo ajuda a Ximeno Dias, interpretado por Caco Ciocler, um cristão novo que também morava na região.

“Fahrenheit 11 de Setembro”

Nesse seu novo documentário, Michael Moore faz uma análise da administração do presidente dos EUA, George W. Bush, após os atentados de 11 de setembro. O ponto de partida é a controvertida eleição de 2000 e a biografia do texano: de diretor medíocre de empresas petrolíferas do Texas a presidente dos EUA. O filme critica abertamente não só Bush, mas também todos os que estão à sua volta.

Fahrenheit 11 de Setembro mostra que o governo americano protegeu os parentes de Bin Laden, líder da Al Qaeda, depois dos atentados de setembro de 2001. Outro ponto levantado por Moore, é que foi evitado de todo modo associar o 11 de setembro aos sauditas, ignorando o fato de que 15 dos 19

seqüestradores eram da Arábia Saudita. Os vínculos entre o clã Bush e as poderosas famílias desse país são outros pontos debatidos no filme.

O documentário questiona as circunstâncias que levaram os Estados Unidos a tomar a decisão de invadir e ocupar o Iraque. O público verá as vítimas dessa guerra, e a conseqüência nos soldados e nas famílias que perderam seus filhos no combate.

5.4.1 “Desmundo”

“*Desmundo*” possui um tema central que se concretiza isotopicamente no percurso do filme, preponderando durante todas as seqüências, o tema da opressão, figurativizado das mais variadas formas. Uma há, entretanto, que é recorrente e que se manifesta através de cenas, na quais, a personagem principal, Oribela, tem acesso ao mundo externo apenas por uma fresta: seu olhar, “espelho da alma”, sofre restrições; é contido e delimitado. Podemos observar essa concretização do tema central em três cenas, que ocorrem em seqüências diferentes: na primeira, Oribela olha, por uma fresta, o ambiente externo do barco, onde figuras masculinas dominam o espaço; na segunda, já em seu lar, observa, por uma estreita janela, novamente, o mundo externo, a chegada do homem, que lhe despertou interesse na primeira vez que o viu; e na terceira, escondida na casa de Ximeno Dias, ela observa, por uma pequena abertura da arquitetura da casa, o movimento na vila, e acompanha, com o olhar, uma das meninas, grávida, que com ela chegou a Terra de Santa Cruz, andando atrás de seu marido.

A partir do tema central de “*Desmundo*”, podemos estabelecer um plano de leitura, que nos possibilite percorrer e analisar o seu discurso sobre a opressão

da mulher no Brasil quinhentista. Descreveremos a análise das três primeiras seqüências do filme. Na primeira, destacaremos o diálogo necessário entre o texto fílmico e os contextos do filme; na segunda, o foco se dará na análise dos temas central e periférico; e na terceira, buscaremos evidenciar a análise que realizamos entre as articulações das cenas e das seqüências.

1ª seqüência

A primeira seqüência de *“Desmundo”* inicia-se na ambiência de uma caravela que navega em uma noite qualquer, seqüência essa que possui duas cenas, que buscam produzir efeitos de sentidos diferentes, mas que corroboram para a composição discursiva sobre a mulher no Brasil de 1500, e uma reiteração da categoria semântica da opressão.

Na primeira cena, o texto procura levar o espectador — enunciatário — a uma identificação com a personagem principal, conduzindo-o, igualmente, a compartilhar as experiências desta, em função da temática central, caracterizada pela categoria semântica da opressão. As estratégias para persuadir e manipular o enunciatário a uma identificação com a personagem principal se dão tanto pelo inteligível quanto pelo sensível, através das relações entre os planos de expressão e conteúdo.

Ao procedermos à análise da primeira cena, observamos que a linguagem visual predomina na produção de efeito de sentido, e a linguagem sonora cumpre os papéis de ancoragem¹¹ — barulho do mar e o ranger das cordas e madeiras que compõe o barco — e de criação de um clima — música —, que se percebe como uma figura sensorial auditiva que imprime um sentido de expectativa.

¹¹ Ancoragem: é o procedimento semântico do discurso por meio de qual o sujeito da enunciação “concretiza” os atores, os espaços e os tempos do discurso, atando-os a pessoas, lugares e datas que seu destinatário reconhece como “reais” ou “existentes”, produzindo, assim, o efeito de sentido de realidade ou de referente (BARROS, 1990, P. 85).

Num primeiro momento, analisaremos as estratégias utilizadas para a produção de efeito de sentido de identidade; em seguida, analisaremos a produção de efeito de sentido de opressão que está expressa na primeira cena do filme.

Os enquadramentos e o movimento do olhar da personagem Oribela realizados em cada “take”, articulados ao recurso da câmera subjetiva, caracterizam-se como estratégias persuasivas do diretor para provocar um efeito de sentido de identificação com a personagem.

No primeiro “take”, a câmera, em *contra-plongé* (câmera baixa), filma a vela de uma caravela, que está recolhida; no segundo “take”, a câmera, em primeiro plano, capta o sutil movimento do olhar da personagem, que, direcionado para cima, desvia o olhar para uma direção horizontal, visualizando algo a sua frente. Nesse momento, passando para um terceiro “take”, a câmera, usando o recurso do “traveling” (movimento de câmera que, neste caso, se dá verticalmente e para cima), acompanha o recolhimento das velas.

Passando para o quarto “take”, percebe-se que o olhar da personagem está direcionado para cima, e inicia um desvio sutil para baixo; no mesmo instante, entramos no quinto “take” e a imagem volta para o mastro com as velas recolhidas. Usando o recurso da câmera baixa, do “traveling” (movimento de câmera que, neste caso, se dá verticalmente e para baixo) e do “zoom out” (afastamento), a imagem vai descendo até à proa, onde homens (tripulantes da caravela) amarram as cordas da vela, conversam, dormem e se alimentam.

Quando passamos para o sexto “take”, observamos o olhar da personagem, em posição frontal, e, então, percebemos que o diretor está utilizando o efeito da câmera subjetiva, que nos faz compartilhar o percurso realizado pelo olhar da personagem, nos colocando no seu lugar e nos fazendo ver o que ela vê, estabelecendo, assim, uma relação de completa proximidade, para produzir um efeito de sentido de identificação com ela. Para consolidar o efeito de sentido de identidade com a personagem, o diretor, no sétimo “take”, utilizando-se,

mais uma vez, da câmera subjetiva, nos põe no lugar da personagem visualizando a proa de seu ponto de vista. O sentido de proximidade produzido pelos “takes”, em que se filma o olhar da personagem principal, em contraposição com os “takes”, que simulam o percurso de seu olhar, nos quais os objetos e pessoas observadas estão a uma determinada distância, reiteram o sentido de identidade.

Quanto à categoria semântica da opressão, as linhas horizontais das madeiras, cortadas nos “takes” pelas linhas verticais do enquadramento, em que se filma o olhar da personagem, linhas essas através das quais ela observa o exterior do navio, produzem um efeito de sentido de prisão e isolamento. A composição entre luz e sombra, além de direcionar o nosso olhar, especialmente para o olhar da personagem principal, cria uma atmosfera, que articulada com uma composição de cores nas quais predomina uma tonalidade avermelhada, dá aos “takes” um efeito de sentido de dramaticidade. A sensação de aprisionamento, isolamento e dramaticidade produzidos pela composição da cena, corroboram a amplitude do olhar triste emprestado pela atriz a sua personagem com a chegada ao seu destino, referenciada pelo recolher das velas da caravela. A intencionalidade de produção de tais efeitos de sentido no texto, remete-nos ao destino de opressão que a espera.

A primeira cena de “*Desmundo*” caracteriza estratégias realizadas pelo diretor (enunciador) manipulador¹² a nos persuadir a uma identificação com a tristeza da personagem principal, Oribela, e acompanhá-la, de forma bem próxima e íntima, na expectativa de uma incerteza, de uma desesperança, relativas ao destino que a espera — a opressão.

Na segunda cena da primeira seqüência de “*Desmundo*”, há uma predominância da linguagem visual, ao passo que, a linguagem sonora cumpre

Na produção de um texto, o enunciador que, no caso de nossa pesquisa, se concretiza na figura do diretor, deixa suas marcas na enunciação, assim como, também, quando constrói seu texto, virtualiza seu “leitor”. Esse processo de virtualização é compreendido, na comunicação, como “leitor modelo”, e nos estudos de cinema, de “modos de endereçamento”. O leitor, por sua vez, mesmo não tendo acesso à mente do construtor do texto, pode virtualizá-lo através das marcas deixadas por ele no texto.

¹²

os papéis de ancoragem — ondas quebrando em uma praia — enquanto a música imprime um efeito de sentido rítmico de expectativa, diante do inesperado. O diretor — enunciador —, nesta cena, procura persuadir o espectador — enunciatário — de uma não naturalidade desse mundo ao qual a personagem acaba de chegar. É uma cena composta de um só “take”, bastante longo, para que o espectador — enunciatário — tenha tempo de absorver as significações produzidas por ela.

Na linguagem sonora, o som de ancoragem das ondas do mar, quebrando em uma praia, associa-se à linha de cor branca, bastante cheia e em movimento. O efeito de sentido de estranhamento, produzido nas linguagens visual e sonora, surge de ondas, numa praia, quebrando de ponta-cabeça, retratando uma não naturalidade, algo fora da ordem, que rompe com o previsível e com o esperado.

O branco da cor da onda, no imagético, promove uma identificação com o branco do verbal escrito do título do filme — “*Desmundo*” —, reiterando, assim, o “não mundo” do seu título. No entanto a horizontalidade da onda remete à da madeira, pois, nos “takes” da cena anterior, em que é captado o olhar da personagem, a cor branca da onda, cercada pelo negro da escuridão, remete à luz clara que ilumina o olhar da personagem — actante —, em contraposição à escuridão que a rodeia, em profundidade, na cena anterior. Tal relação entre as cenas, mostra que o que é “não natural” nesse “não mundo” é a opressão.

Na linguagem verbal escrita, logo após o surgimento do título do filme — “*Desmundo*” —, aparece uma indicação de intertextualidade — “Do romance de Ana Miranda” —, que remete o espectador a um outro texto (romance), de mesmo nome, que foi a base para a construção da narrativa do filme. Ainda na linguagem verbal escrita, o aparecimento do nome do diretor, dos atores principais e da equipe de produção, caracteriza uma estratégia de valorização do filme, através de nomes de sucesso, como Osmar Prado, Isabela Spoladore, Caco Ciocler, Beatriz Segal e Cacá Rosset.

Diante desta análise textual, podemos partir para um estudo do contexto de produção e do contexto histórico ao qual o filme se refere, e dialogar com outros textos. O próprio texto fílmico analisado nos proporciona pontes para as possíveis explorações dos contextos e dos textos existentes sobre as temáticas estudadas na seqüência; cabe ao professor, portanto, a escolha dos possíveis elementos do texto, dos contextos e de outros textos que deseja explorar.

Diante das várias possibilidades analíticas, e dos limites que devemos estabelecer em nosso texto, destacaremos, do texto fílmico, uma dentre as muitas análises possíveis de serem realizadas.

Com relação ao contexto histórico retratado — o Brasil quinhentista —, o texto produz um discurso na seqüência inicial, de uma não naturalidade da opressão sobre as mulheres, que configura algo que foge à ordem estabelecida pela natureza, como “uma onda quebrando de ponta cabeça”. No entanto, se analisarmos o contexto daquela época, verificamos, quanto à opressão feminina, um quadro completamente oposto.

Naquela época, a opressão era naturalizada por um sistema patriarcal reforçado pelo poder da Igreja Católica, que via as mulheres como submissas e inferiores, visão essa fundamentada numa concepção teológica da Criação. Mas, na verdade, o que o filme quer mostrar é um contexto oposto, ou seja, mulheres que questionavam e lutavam para se libertarem das amarras opressivas da sociedade patriarcal do Brasil Colônia¹³.

No decorrer do filme há uma reafirmação constante da opressão sobre a mulher, muito coerente com o contexto histórico da época. No entanto, o discurso construído é outro, ou seja, a linguagem cinematográfica é utilizada, no texto fílmico, para construir um discurso a partir de situações vividas pelas mulheres, muito condizente com a época retratada, como demonstram as pesquisas recentes de Del Priore (1993, 2000, 2004).

¹³ A reflexão que desenvolvemos sobre o contexto época tem como fundamentação as pesquisas realizadas por pesquisadores e pesquisadoras que se encontram reunidas em Del Priore (2004).

A linguagem cinematográfica é explorada de forma a envolver o espectador e fazê-lo compartilhar o discurso do filme sobre a não naturalidade da opressão sobre a mulher. Trata-se de um discurso anacrônico proposital, que o texto fílmico deseja transmitir aos espectadores, ou seja, que projeta sobre o passado, valores existentes no presente; se o conseguirá, no entanto, é outra estória. Explorar esse anacronismo só é possível através da articulação do texto com os contextos de produção, e da época retratada no filme. Através dessa questão, que está posta no discurso do “*Desmundo*”, o professor poderá explorar um fenômeno muito comum ao se lidar com o passado: o anacronismo.

2ª seqüência

A segunda seqüência do filme “*Desmundo*” inicia-se com o desembarque de uma vaca, da caravela para um outro barco menor, e termina com a chegada das órfãs na casa onde ficarão até o casamento. Ela é composta por quatro cenas, nas quais o diretor utiliza-se, nas composições cênicas, de estratégias que produzam um efeito de sentido de estranhamento no espectador, para persuadi-lo a compartilhar o olhar e os sentimentos dessas jovens mulheres em relação a esse mundo novo ao qual elas acabavam de chegar.

Além do estranhamento produzido pela composição cênica, que contribui para uma aproximação e identificação com as personagens do filme, em especial a personagem Oribela, a seqüência reitera o discurso da opressão. Nessa segunda seqüência, surgem também alguns temas periféricos, que poderão ser explorados ou não pelo professor, pesquisador ou leitor audiovisual. Durante toda essa seqüência, o espectador ouve os primeiros diálogos do filme, num português (arcaico) do século XVI, que provocam um efeito de sentido de estranhamento, já que, por não conseguir entender boa parte desses diálogos iniciados nessa seqüência, o espectador é obrigado a assistir o filme com legendas em português. Tal estranhamento, produzido pela linguagem oral,

reforçado no sistema sonoro, caracteriza uma estratégia para persuadir o espectador a interagir com o estranhamento das meninas ao chegarem naquele novo mundo, que o filme denomina “*Desmundo*”, o que é reiterado nas cenas que compõem toda a segunda sequência.

Na primeira cena, o sistema visual é composto por uma coloração amarelo-esbranquiçado que constrói uma ambiência muito clara, reforçando a idéia de um lugar muito quente, com uma incidência bastante forte de raios solares. A criação dessa ambiência é reiterada na linguagem verbal escrita e sonora que ocorre no sétimo “take” da primeira cena — **//Abaixe o rosto. O sol vai queimar tua pele//**. Tal inserção está associada a todo um gestual e tonalidade de voz, manifestada da irritação da mulher mais velha que se encontra no barco, contra uma das meninas com o rosto desprotegido. A articulação entre a linguagem verbal e a linguagem gestual, assinala que, nesse novo mundo, o sol é diferente: pode queimar a pele delas. Todas as cenas que se passam durante o dia possuem, em suas composições, tal característica cromática e de iluminação, que produzem um efeito de sentido de claridade, luminosidade e quentura.

Ainda nessa cena, ocorre uma intertextualidade: a narrativa, “em off”, de um trecho de uma carta de Padre Manuel da Nóbrega (sem a mínima referência ao autor), pedindo à Coroa portuguesa o envio de mulheres brancas para se casarem com os colonos, propiciando ao espectador informações importantes para a compreensão da trama desenvolvida, ou seja, a origem e quem são essas meninas.

Na segunda cena, caracterizada por um único “take”, a câmera, em plano de conjunto, mostra a passagem do grupo por uma estreita ponte, produzindo, assim, um efeito de sentido de predominância do ambiente sobre o indivíduo. Por outro lado, assim como a figura da ponte — estreita, longa e sinuosa — caracteriza um obstáculo, a sua diagonalidade, e a do movimento do grupo, reitera o efeito de sentido de obstáculo. O plano de conjunto, articulado com a figuratividade da ponte e a diagonalidade das linhas e do movimento, produz

um efeito de sentido de que o “não mundo”, ou “desmundo”, é o grande obstáculo à libertação da opressão.

Na terceira cena, que se inicia com a chegada do grupo à vila, o movimento do olhar da senhora, responsável pelas meninas, mostrada em meio primeiro-plano no segundo “take” da cena, busca, através de movimentos rápidos, conhecer aquele novo e estranho ambiente, a vila. Esse gestual, articula-se, no oitavo “take”, com o diálogo estabelecido entre algumas meninas do grupo — **//Não vejo nenhuma mulher.// //Será que não tem?// //Não pode ser. Quem haveria de parir?// //Os homens, segundo a vontade de Deus...//** — e reiteram o estranhamento do grupo de mulheres que acabava de chegar. Ainda nessa segunda seqüência, o enquadramento, as linhas diagonais, a expressão corporal e o movimento do olhar predominam, nas composições cênicas, na produção do efeito de sentido de opressão, que pode ser identificado e analisado a partir da terceira cena, na qual as órfãs adentram a vila, acompanhadas pelo homem que as recepcionou. Na terceira cena desta seqüência, todos os “takes” são filmados com os chamados planos de expressão corporal ou de diálogo — plano médio, plano americano e meio primeiro plano —, com os quais a gestualidade do corpo e do olhar ganha relevo. Durante toda a cena, a mulher responsável pelo grupo mantinha a face e o olhar sempre voltados para baixo; e ao entregar uma carta ao homem que as recepcionou, nunca olhava em direção a sua face, ou nos seus olhos. Recebendo a carta, o homem falou: **//Não leio bem. Entregarei ao padre superior//**. Essa gestualidade corporal e do olhar, produz um efeito de sentido de cerceamento e proibição das expressões corporais femininas, reiterando o efeito de sentido de opressão. No sistema sonoro, a reiteração da opressão se expressa, nessa cena, pelo silêncio das meninas; e quando este é quebrado, através do sistema verbal oral, em que elas riem e estabelecem um diálogo entre si, são severamente repreendidas pela mulher responsável pelo grupo. Tal repreensão também produz um efeito de sentido de cerceamento e proibição de expressões de alegria, reiterando o efeito de sentido da opressão. Algumas temáticas periféricas, profundamente ricas para exploração pelos

professores de História, emergem das cenas que compõem a seqüência: o estranhamento com a nova realidade na qual as órfãs estão sendo inseridas, uma nova região com novo clima, novas cores e odores; a natureza como obstáculo a ser superado; a educação na colônia; e a sexualidade das mulheres em Portugal e no Brasil no século XVII, são alguns desses temas.

Na primeira seqüência, destacamos a relação do texto com seus contextos e outros textos. Na segunda, focaremos a abordagem dos temas periféricos. Dos quatro temas relacionados, refletiremos sobre dois: o estranhamento e a natureza como obstáculo.

O efeito de sentido de estranhamento produzido na segunda seqüência se concretiza como um tema que pode ser explorado pelo professor de História, na medida em que, a partir deste estranhamento com um novo mundo, poderá desenvolver toda uma abordagem sobre a chegada dos portugueses na colônia brasileira. A forma como o filme tenta levar ao compartilhar esse estranhamento, pode propiciar uma reflexão perceptiva sobre a chegada a um lugar totalmente diferente do qual se viveu durante a vida toda, propiciando ainda uma meditação sobre os estranhamentos resultantes dessa interação com o novo e o inesperado.

No decorrer do filme, duas cenas constroem e reiteram um sentido que concretiza a natureza como um grande obstáculo a ser superado; a primeira delas se encontra na seqüência que analisamos; a segunda, corresponde a uma cena que ocorre em uma seqüência posterior à do casamento. Enquanto a primeira cena caracteriza a transição entre a praia e a vila, a segunda corresponde à transição entre a vila e a casa de Francisco Albuquerque, o marido de Oribela. Ambas as cenas possuem as mesmas características plásticas, nas quais o enquadramento, as linhas e o movimento diagonal e sinuoso se evidenciam na produção do sentido da natureza como obstáculo. Essa temática pode se explorada no âmbito de uma discussão entre

professores e alunos, onde se possa meditar sobre o grande desafio para os colonizadores que foi desbravar as terras brasileiras, embrenhar-se nas matas, perder o mar de vista, e enfrentar animais e tribos indígenas muitas vezes em estado de guerra uma com as outras, etc.

Os temas periféricos propiciam um mergulho em determinadas situações do contexto histórico do qual o filme trata. Os tratamentos dados no texto fílmico a esses temas podem ou não estar coerentes com o que as pesquisas vêm descobrindo sobre eles, e o diálogo entre outros textos e o contexto pode proporcionar interessantes discussões, em sala de aula, no ensino-aprendizagem da História.

3ª Seqüência

A terceira seqüência, que possui duas cenas, inicia-se com as meninas tomando banho, e termina com a cena que nos põe em contato com Oribela e sua angústia. Em cada cena o diretor buscará produzir um determinado efeito de sentido, que estará associado ao tema central da opressão, que, por sua vez, será reiterado. A articulação das cenas entre si produzirá um efeito de sentido, de maior aproximação, com a personagem principal Oribela e com seus desejos e sentimentos, diante da situação opressiva na qual se encontra.

Essa seqüência, quando relacionada com as demais seqüências que a antecedem e lhe sucedem, irá promover uma reiteração discursiva e ideológica do texto sobre o tema central da opressão da mulher. Na primeira cena, há a produção de um efeito de sentido de não aceitação, por parte da personagem principal, da nova realidade na qual está vivendo, que irá reiterar a opressão. Para a produção de tal efeito de sentido, o diretor utiliza-se, nos “takes”, dos chamados planos de expressão ou de diálogo, caracterizando isso uma estratégia sua para direcionar o olhar para dois elementos na cena que mais se evidenciam na produção de sentido de não aceitação e opressão: o diálogo (escrito e oral) e a expressão corporal. Durante toda a cena, a expressão

corporal da personagem Oribela destoa das demais órfãs, que estão mais descontraídas. Em sua fisionomia identifica-se uma zanga, e seus gestos são contidos, o que caracteriza um incômodo com aquela situação. O gesto corporal de retrair-se, quando tocada, denota o receio de alguém acuada por uma realidade e um destino desconhecido. No verbal (escrito e oral) há uma reiteração de tal efeito de sentido — no “take” nove Oribela é questionada: **//O que há com você, filha?// //Qual a razão do zango?//** — e, no “take” dez, ao falar sobre o casamento, quando a personagem responsável pelo casório diz, olhando para Oribela num tom e numa expressão mais enérgicos, que **//morder os beijos é raiva//**. Nesta cena, a opressão é ressaltada, principalmente, pelo sistema sonoro verbal (oral e escrito) e pela composição das linhas na cena, ação essa que se encontra no último “take” da cena. No sistema sonoro (verbal e oral), a mulher responsável pelos casamentos que se realizarão, tenta diminuir a ansiedade das meninas, dizendo: **//Não se preocupem// //O casamento é fácil// //É só obedecer ao que os homens mandam// //não mostrar muita confiança, pois causa desconfiança// //nem morder os beijos, é raiva// //No fim, o primeiro que deita...// //... é o primeiro que morre//**. A verticalidade dos corpos das meninas, que se evidencia no primeiro plano deste último “take”, agrega às palavras ditas por Dona Brites uma energia e uma força que dão mais poder ao discurso de submissão das esposas aos seus maridos. No fundo do enquadramento, encontra-se a figura do padre, observando tudo com uma fisionomia séria, como que chancelando o discurso promovido sobre o casamento, configurando, dessa forma, a posição da Igreja nesse sistema opressivo. Nesta cena, a não aceitação da nova realidade é articulada à opressão através da submissão da mulher ao marido. Nela também, através do sistema sonoro verbal (oral e escrito), o diretor aproxima o espectador da personagem principal, oferecendo, através do diálogo que ocorre no “take” dez, uma informação fundamental sobre Oribela, para que haja melhor compreensão do desenrolar da trama pelo espectador, além de uma aproximação do mesmo com a personagem principal: **//Dona Oribela sofre com o calor// // Vai passar!// //É só casar que passa!// //A menina veio de um convento. È**

**muito religiosa// //...se pudesse lhe arranhar um marido devoto...//
//Devoto? Quem dera tivesse algum nessa terra//**. A cena, ao mesmo tempo em que produz os efeitos de sentido de não aceitação, submissão e opressão, desenvolve uma aproximação com a personagem principal da trama.

Na segunda cena, há no texto a produção de um efeito de sentido, caracterizado pelo desejo de retorno, articulado a uma reiteração da opressão, que promove a continuidade da construção de uma aproximação com a personagem principal. Assim como na primeira cena, o diretor explora nos “takes” os planos de expressão e de diálogo, direcionando o olhar para as expressões corporais e conduzindo o escutar para os sons da cena. Com a utilização de tais planos, o diretor, estrategicamente, à medida que vai construindo o efeito de sentido do desejo de retorno, promove uma crescente aproximação entre o espectador e a personagem principal Oribela. Nos cinco primeiros “takes” desta cena, ouve-se, no sistema sonoro, a oração da menina Oribela, entrecortada por soluços e choro. Articulada no sistema visual, a imagem da expressão corporal da mesma, nos “takes” dois, quatro e cinco, nos quais se encontra de joelhos e concentrada na oração, produz um efeito de sentido de angústia e de peso no coração, que a pouca iluminação, por sua vez, ao criar uma atmosfera pesada, reitera.

A partir do sexto “take” inicia-se o diálogo entre Maria e Oribela, através do qual o diretor transmite ao espectador um saber, eivado de dramaticidade, sobre a personagem principal Oribela. Os diálogos desenvolvidos a partir do “take” seis da cena são filmados em primeiro plano, aproximando ainda mais o espectador da personagem Oribela, fazendo-o participar de sua intimidade emocional através de sua expressão fisionômica quando pronuncia suas palavras. No diálogo que se segue, Oribela suplica a Maria, “pelo amor de Deus”, que peça ao padre para que a mande de volta para o convento. Tal diálogo reitera a religiosidade de Oribela, dita pela personagem Maria na cena anterior, e produz, ao mesmo tempo, maior aproximação do espectador com a personagem, pelo conhecimento de quem ela é e o seu desejo de retorno para o convento. A visualização da expressão fisionômica de Oribela, quando

pronuncia as palavras, possibilitada pelo uso do primeiro plano, articula a aproximação pelo saber com uma aproximação pela intimidade, pois o espectador compartilha a angústia expressa não só na tonalidade da voz, mas também pela fisionomia da personagem, figurativizada no choro. Para criar uma atmosfera de dramaticidade, que irá se associar ao peso e à densidade produzida pela pouca iluminação, o diretor utilizará, na cena, uma cromaticidade avermelhada. Nesta cena, a opressão é reiterada pela primeira palavra pronunciada por dona Maria no diálogo que trava com Oribela — **//Basta!//** —, dita num tom incisivo e enérgico para repreendê-la; e pela última — **//Pra cama!//** —, que encerra o diálogo. Tais palavras de repreensão direcionam-se aos sentimentos e à angústia expressa pela personagem principal, que devem ser suprimidos, pois, tais sentimentos, configurando a contenção dos sentimentos e desejos que ardem na alma feminina de Oribela, incomodam e perturbam a tranquilidade e o *status quo*, o que é figurativizado na cena pelo sono das demais meninas. Uma outra dimensão da opressão é construída nesta cena — a opressão ideológica e religiosa do autoflagelo figurativizada na gestualidade de Oribela, que, ajoelhada sobre pedrinhas, ora fervorosamente a Deus para que a mande de volta para casa, a Europa.

Nesta terceira seqüência, destacaremos, em nossa análise, a relação entre as cenas e as duas seqüências anteriores. Os efeitos de sentido produzidos em cada uma instauram na seqüência um percurso temático atrelado à opressão, caracterizado pelos temas periféricos da negação e do desejo de retorno, figurativizados na personagem Oribela.

Na primeira cena há a concretização de um incômodo, com a expressão corporal da personagem principal construindo um sentido de não aceitação da situação na qual ela se encontra, como também do discurso proferido por dona Brites sobre o casamento, ao mesmo tempo em que são dadas informações sobre a personagem Oribela, com destaque para sua religiosidade. Na segunda cena a não aceitação, por parte de Oribela, associa-se a um desejo

de retorno a Portugal, enquanto a sua religiosidade conecta as duas cenas, aprofundando um conhecimento sobre ela. A articulação entre as cenas corrobora uma maior aproximação do espectador à personagem principal, pois o percurso põe-no diante de sentimentos que são concretizados pela atriz, enquanto a opressão é reiterada, nas duas cenas, pela expressão corporal e pelo diálogo.

Ao analisarmos a terceira sequência pudemos observar que, além da aproximação à personagem Oribela, há uma produção do efeito de sentido de repúdio à situação imposta pela nova realidade — o casamento — que, no texto fílmico, acaba configurando uma instituição opressiva. O repúdio e a opressão são reiterados, nesta sequência, pelos sistemas sonoros e visuais, sendo que, a concretização deste repúdio encontra-se no escarro dado por Oribela ao noivo escolhido para ela; a manifestação desse repúdio é reprimida, com rigor, pelo castigo da palmatória.

O efeito de sentido, produzido a partir da relação entre as duas sequências (2ª e 3ª), instaura temáticas periféricas atreladas à opressão, caracterizadas pelos temas da negação, do desejo de retorno e do repúdio, figurativizados na personagem Oribela. A articulação entre as cenas, corrobora uma maior aproximação do espectador à personagem principal, já que, as cenas e as sequências põem o espectador diante de sentimentos que são concretizados pela personagem principal.

Essas análises, que buscamos sinalizar a partir de três sequências do filme *“Desmundo”*, focando em cada uma um aspecto do processo analítico, são como um esboço do que foi analisado sobre esse filme; infelizmente, porém, um rico material, resultante das análises realizadas, ficará fora do nosso texto dissertativo, por alguns motivos que já assinalamos.

Para que possamos dar um fechamento a este momento de análise sobre esse filme, retomamos o seu discurso central: a não naturalidade da opressão da mulher.

Com a compreensão de tal discurso, e das estratégias de persuasão construídas no texto fílmico para compartilharmos tal perspectiva, podemos compreender o final do filme, no qual Oribela não consegue romper com a opressão. Mesmo que o final seja coerente com o contexto da época, ao articularmos as seqüências do filme notamos que há uma tentativa de nos persuadir a compartilhar a dor, os sentimentos e os desejos da personagem principal, levando-nos a torcer pelo sucesso de sua empreitada. Mas uma sensação de repúdio ao final do filme pode tomar conta de espectador, se ele se der conta de que ela não conseguiu. Tal final apresenta-se como uma estratégia final para o acolhimento, por parte do espectador, do discurso da não naturalidade dessa opressão, da não aceitação dessa situação, de querer um outro fim e o de sair do Cinema incomodado com aquele final.

5.4.2 “Fahrenheit 11 de Setembro”

“Fahrenheit 11 de Setembro” estabelece suas seqüências a partir da narrativa em “off”, que determina o início e o fim de uma ação.

Correlacionando as cenas e as seqüências, notamos a constante reiteração do tema central do filme: a ditadura da ficção de um governo fictício; ou melhor, através de uma montagem que intercala o ficcional com o real, a mentira com a verdade, o discurso com as ações, reitera os falsos modos de dizer que envolvem o governo do presidente George W. Bush.

À medida que desvela o que os discursos do governo norte-americano tentam ocultar, o filme produz um discurso sobre as situações e os envolvidos nela, em especial o presidente norte-americano.

Várias estratégias são utilizadas para nos persuadir a acolher e a compartilhar o discurso desenvolvido em *“Fahrenheit 11 de Setembro”*. A centralidade delas, podemos encontrar na sua autodefinição de gênero documentário, estilo fílmico que traz em si um caráter de seriedade e compromisso com o real peso histórico culturalmente adquirido pelo gênero; estilo esse que imprime credibilidade às denúncias realizadas no filme, estabelecendo uma nítida divisão e separação com o gênero ficcional, demarcando, desse modo, o seu território de ação em uma indústria poderosa como a cinematográfica.

Além do conceito de gênero documentário como estratégia de persuasão, outros meios são utilizados, a partir da elaboração da linguagem cinematográfica, para produzir sentido e persuadir ao acolhimento do discurso; e o que mais se evidencia nesse processo é a montagem.

A partir desta sucinta reflexão inicial, iremos realizar a análise das quatro primeiras seqüências do filme.

1ª Seqüência

A primeira seqüência de *“Fahrenheit 11 de Setembro”* inicia-se com a cena da comemoração da vitória de Al Gore na Flórida, e termina com a cena da comemoração que daria a este a presidência dos Estados Unidos da América. A seqüência possui três cenas, e constrói um discurso sobre as eleições de setembro de 2000 para presidente dos Estados Unidos descrevendo-as como fraudulentas e manipuladas, envolvendo nessa trama a Imprensa (considerada como “o quarto poder”), o Executivo, o Legislativo e o Judiciário.

O filme critica a Imprensa estadunidense, o Executivo, representado pelo governo estadual da Flórida, o Legislativo, manifestado pelo Senado e o Judiciário, pela Suprema Corte.

O tema central é reiterado principalmente pela *narrativa em “off”*, e pela montagem das cenas.

A primeira cena é iniciada com um “take” mostrando fogos de artifício e uma música que envolve a fala, *em “off”*, do narrador, com imagens da comemoração da vitória de Al Gore nas prévias na Flórida. A melodia e o tom da voz do narrador imprimem certa candura e tranqüilidade muito parecida com a tonalidade de voz dos chamados “contadores de estória” — melodia e voz aveludada são estratégias persuasivas de envolvimento e acolhimento para a estória que ele irá contar. A fala do narrador, *“em off,”* reitera, pela oposição sonho/realidade, o tema central, que, atrelado às imagens da vitória de Gore na Flórida, questiona a existência dos últimos quatro anos do governo de George W. Bush: **//Será que foi apenas um sonho?// //Será que os quatro últimos anos não aconteceram?//**. Nesse instante, o narrador, *em off,”* destaca e chama a atenção para três figuras conhecidas do mundo do entretenimento e da ficção, dois atores e um cantor, associando aos três expressões que nos remetem ao irreal, ao ficcional e ao fantástico — **//Olhe, lá está Bem Affleck. Ele está sempre nos meus sonhos// //O cara do “Táxi Driver” também estava lá// //Stivie Wonder estava feliz, como se estivesse acontecido um milagrell**. Para encerrar a cena, o narrador, *em “off”*, questiona novamente: **//Será que foi um sonho?//**. Nesse instante, um “take” mostra um jovem comemorando a vitória de Al Gore, e a velocidade da imagem, através da câmera lenta, vai diminuindo, chegando quase a “congelar”. Com a diminuição da velocidade da imagem, que se torna gradualmente lenta, o narrador, *em “off”*, faz seu último questionamento na cena: **//Ou foi real?//**.

A narração *em “off”*, articulada com a música e as cenas, são os elementos da linguagem cinematográfica que mais se evidenciam na reiteração do tema central sobre a ficcionalidade de um governo. Na cena, sonho e realidade se confrontam sem uma definição sobre qual realmente se concretiza. No final, a câmera lenta e a gradual desaceleração do tempo fílmico põem em suspensão todo o questionamento inicial realizado pelo narrador.

A segunda cena da sequência tem início com uma música bastante alegre, típica das regiões interioranas do Estado da Califórnia, muito executada em festas, que perdura em toda a cena, e com a fala do narrador, *em “off”*, no

primeiro “take”: **//na noite da eleição de 2000, tudo parecia seguir como planejado//**. Ao som rítmico da música, segue-se uma série de “takes” rápidos com âncoras de telejornais americanos (NBC, CBS, ABC e CNN) anunciando a vitória de Al Gore nas prévias, nos Estados de Nova Jérsei, Delaware, e Califórnia: **//Desculpe interromper. Não faria isso se não fosse importante. //A Flórida está com Al Gore. // A CNN informa que Al Gore é favorito na Flórida. //**. Quando acaba o “take” do informe da CNN, o narrador, em “off”, entra fazendo uma ruptura na seqüência de “takes” que demonstravam a vitória de Gore: **//Então, uma tal de Fox News Channel anunciou a vitória do outro cara//**. O “take” que se segue é o dos âncoras de um jornal da Fox News anunciando sua projeção sobre a vitória de George W. Bush na Flórida e, portanto, a eleição do novo presidente dos Estados Unidos. Novamente em “off”, tendo como pano de fundo imagens de pessoas comemorando, entra o narrador — **// De repente, as redes de TV disseram: “Se a Fox diz, deve ser verdade!”//** —, passando, logo em seguida, a fala para o âncora de um telejornal: **// Nós, das outras emissoras, cometemos um erro e projetamos a Flórida como território de Al Gore./**

Todos os “takes” dessa cena foram montados em função da narração em “off”, que estabelece a ordem dos acontecimentos, da vitória de Al Gore, prevista em diversos estados, principalmente na Califórnia, transmitida pela mídia, ao suposto engano das emissoras com a vitória de Gore no Estado da Califórnia, com a informação da Fox News sobre a vitória de George W. Bush naquele estado. No primeiro momento da cena, após cada intervenção do narrador em “off”, a fala é dada aos âncoras dos jornais, que confirmam a fala do narrador, promovendo, na cena, além de um efeito de sentido de objetividade e neutralidade, uma espécie de isenção do narrador sobre a ordem dos acontecimentos nela montados através dos “takes”.

A cena tem continuidade com o narrador, em “off,” explicando como George W. Bush conseguiu “virar o jogo” e vencer as eleições no Estado da Califórnia, tornando-se o novo presidente dos Estados Unidos. A explicação do narrador assume um tom de denúncia ao revelar algo **//[...] que ninguém sabia [...]**//: o

homem que estava à frente das decisões da Fox News, na noite em que foi anunciada a vitória de Bush, era o primo dele, John Ellis, cuja imagem, enquanto isso, é mostrada. Quando o narrador, em “off”, se questiona sobre como Bush consegue uma coisa dessas, são mostrados dois “takes” com Bush em primeiro plano; no primeiro “take”, ele aparece com um sorriso de canto de boca; no segundo, está dando uma gargalhada. A articulação entre o verbal (narração em “off”), o visual (“takes” de Bush rindo e gargalhando) e o sonoro (música country alegre e animada) produz no texto um sentido reforçado pela imagem de George W. Bush de espertalhão, com um ar de deboche por ter “se dado bem” na eleição. Após o questionamento, o narrador, em “off”, responde: **//Ajuda quando o seu irmão é governador do Estado em questão//**; ao mesmo tempo, é mostrada uma imagem de Bush com seu irmão, em um avião, ambos rindo, com Bush dizendo: **//Nós vamos ganhar na Flórida. Grave as minhas palavras. Escreva aí. //**. O narrador, em “off”, ao ceder a fala a Bush, propõe a certeza deste na vitória antecipada na Flórida. Ao articularmos esses “takes” com os anteriores, o efeito de sentido produzido é o da veracidade da denúncia realizada no texto fílmico.

Com imagens de Bush, com sua fiscal de campanha, continua com a resposta — **//Consiga que sua chefe de campanha seja fiscal da apuração de votos [...]/ //...** e que seu Estado tenha contratado uma firma para neutralizar eleitores que não votariam em você, em geral reconhecidos pela cor da pele.**// faça** — continua o narrador em “off” — **que o seu lado lute desesperadamente e o outro lado fique sentado esperando, e mesmo que as pesquisas independentes mostre que se houvesse uma recontagem de votos Gore venceria**. Nesse instante, o narrador cede a palavra a um âncora do jornal da CNN — **//e houvesse uma recontagem, sob qualquer situação, Gore venceria//**. Nesse momento, o narrador, em “off”, enriquecido pelas imagens da Suprema Corte e seus juízes, diz: **//[...] está tudo bem, desde que os amigos do papai na Suprema Corte votem de forma correta//**. A cena é encerrada após a declaração de Al Gore, de que, mesmo não concordando com a decisão da Suprema Corte, a aceitava, e a declaração do senador Tom

Daschle sobre a aprovação no Senado do novo presidente. Nessa cena, o tema central é reiterado através da articulação dos “takes”, na medida em que o narrador, em “off”, desmascara a farsa da eleição, sugerindo a participação dos “quatro” poderes na grande festa da manipulação da eleição para Presidente dos Estados Unidos da América — o tom de festejo é impresso pela música no decorrer da cena.

Na última cena da seqüência, diante da cena inicial, já analisada, referente à comemoração da vitória de Al Gore na Flórida, retrocedendo no tempo e espaço fílmicos através da chamada “truncagem”, o narrador, em “off”, retomando a pergunta que ficou em suspensão na primeira cena, diz: **//Acontece que nada disso foi um sonho.// //Realmente aconteceu//**; ou seja, os últimos quatro anos do governo Bush foram reais; e a cena termina com o “congelamento” da imagem de Gore e sua esposa, cercados de artistas, agradecendo à Flórida.

Assim como em “*Desmundo*”, a análise textual da primeira seqüência de “*Fahrenheit 11 de Setembro*” nos proporciona a identificação de pontes, no próprio texto, que nos remetem a determinados textos e contextos. Entretanto, destacaremos e focaremos em nossa análise, neste momento, apenas um determinado contexto de produção, não só pelas marcas deixadas no texto, mas também por este ser muito importante para a apreensão do tema central e do discurso sobre ele realizado no texto fílmico.

Na primeira cena da seqüência, o narrador, em “off”, chama a atenção para três pessoas que se encontram nas comemorações da vitória de Al Gore na Flórida: um cantor e dois artistas de Cinema. Tais personagens, no início da cena, possibilitam a configuração de uma ponte que nos remete à cerimônia de premiação do Oscar, em 2003, quando, ao receber a estatueta de melhor documentário por “*Tiros em Columbine*” (2002) (sobre a chacina ocorrida em uma escola de Columbine), Moore faz um discurso inflamado:

Uau. Em nome de nossos produtores Kathleen Glynn e Michael Donovan, do Canadá, eu gostaria de agradecer a Academia por isso. Eu convidei meus colegas documentaristas indicados para o palco conosco, e nós gostaríamos de - eles estão aqui em solidariedade comigo porque nós gostamos de não-ficção. Nós gostamos de não-ficção e vivemos em tempos fictícios. Nós vivemos no tempo em que temos eleições de resultados fictícios que elegem um presidente fictício. Nós vivemos em um tempo em que nós temos um homem nos mandando à guerra por razões fictícias. Se é a ficção da fita isolante ou a ficção dos alertas laranjas nós estamos contra essa guerra, Senhor Bush. Que vergonha, senhor Bush, que vergonha. E a qualquer momento em que você tem o Papa e as Dixie Chicks contra você, seu tempo acabou. Muito obrigado. (MICHAEL MOORE, Oscar 2003).

O discurso de Moore, na entrega do Oscar, torna mais evidente as razões e os motivos da realização do documentário; a ficção, nas palavras de Michael Moore, envolve o governo Bush por todos os lados. Tal discurso, no momento de sua declaração, provocou alguns aplausos e muitas vaias. Mesmo depois de ovacionado por receber o Oscar pelo seu documentário, certas imagens mostravam a fisionomia de vários atores como que desconcertados pela fala de Moore.

Na sequência, quando o narrador, em “off”, inicia seu discurso, oscilando entre sonho e realidade, e questiona se os últimos quatro anos realmente existiram, retoma o discurso proferido na cerimônia de entrega do Oscar, sobre realidade e ficção.

A realidade que precisa ser mostrada — eis o propósito de “*Fahrenheit 11 de Setembro*” —, é a de que vivemos em tempos fictícios, e como as instituições mais confiáveis da democracia americana atuam na construção e na manutenção desse mundo fictício, manipulando o povo americano através da mídia.

Moore, no entanto, no decorrer não só da sequência, mas também do documentário, ao mesmo tempo em que ataca o comprometimento da mídia com a verdade, utiliza-se da mesma para consolidar seu discurso com o “status” da verdade, deixando evidente uma contradição interna nos argumentos expostos, de certa forma ocultada pelo caráter ideológico do instituído culturalmente “gênero documentário”, o qual, aparentemente, se opõe

à ficção, mas que, na realidade, é uma construção como qualquer outro texto fílmico “não documental”.

Michael Moore manipula as imagens, os sons, a música e o tempo-espaço fílmicos através da montagem, em função de sua narrativa em “off”, dando-lhe um caráter de denúncia, como a de um desvelar da realidade, após mostrar os discursos e as estratégias de manipulação ideológica que ocultam com a ficção a realidade. Essa estratégia de montagem é recorrente em todo o documentário, o que reforça, também, o caráter de verdade do que está sendo mostrado no filme.

2ª Seqüência

A segunda seqüência possui apenas uma cena, e nela uma das primeiras questões que se evidenciam, na produção de efeito de sentido, são os enquadramentos de câmera e a música, fatores esses, que associados às falas das pessoas filmadas e à do narrador em “off”, buscam promover uma aproximação emocional com os afro-americanos e o compartilhamento de sua indignação com a usurpação de seus direitos.

A cena inicia-se com uma imagem, em plano de conjunto, de uma bancada com algumas pessoas, e o narrador, em “off”, dizendo: **//Em sessão conjunta com a Câmara dos Deputados e o Senado, para legitimar o resultado da eleição, Al Gore, vice-presidente em exercício e presidente do Senado[...]**//. Nesse instante, a câmera, em meio primeiro plano, corta para Al Gore: **//[...] presidiu o evento que consagraria oficialmente George W. Bush como o novo presidente.// //Se algum congressista quisesse objetar, as regras exigiam que ele ou ela tivesse o apoio de pelo menos um senador.//**. No momento em que essa frase é dita, um “take”, com uma panorâmica dos senadores, aparece e a narração é interrompida, e a fala passa aos afro-americanos e ao presidente do Senado. Nesse momento, através de uma montagem, a fala dos afro-americanos é mostrada em meio primeiro plano, enquanto a do presidente é mostrada em plano de meio

conjunto, estratégia de persuasão que busca promover aproximação e envolvimento com os primeiros e distanciamento com o segundo. Enquanto o meio primeiro plano nos coloca em contato com o tom e as expressões de indignação dos afro-americanos, nos tornando mais próximos de suas emoções, o plano de meio conjunto nos leva a ouvir as repreensões, por parte do presidente, sem uma distinção de onde está vindo a voz, dando uma impressão de que é uma fala coletiva, ou seja, do Senado. A aproximação é reiterada e intensificada por uma música suave, que se constitui como uma figura sonora que concretiza a dor pelo desrespeito ao direito que lhes fora usurpado. À medida que a música envolve, suavemente, o espaço-tempo fílmico, os deputados afro-americanos, indignados, sempre enquadrados nos chamados planos de diálogo e expressão corporal, relatam que a assinatura de milhares de eleitores não teve o apoio de nenhum senador. Após uma série de “takes”, na qual são construídos um envolvimento e uma aproximação, numa estratégia para nos persuadir a compartilhar a indignação dos deputados afro-americanos e a um distanciamento do Senado, o narrador, em “off”, entra novamente no texto fílmico dizendo, ao som da melancólica e triste música que envolve a cena: **//Nem um único senador apoiou os afro-americanos no Congresso.//**.No decorrer de alguns “takes” que mostram alguns deputados saindo da tribuna do Senado, continua a narrativa, em “off”: **//Um após o outro recebeu ordens de se sentar e se calar. //**; logo após, a voz é dada a um deputado que, indignado, protesta contra a omissão dos senadores ao não assinarem as impugnações, instante esse em que a “voz do senado” diz: **//O cavalheiro está suspenso. //**. Essa cena termina com uma estratégia textual: as imagens, através dos “takes”, são montadas para confirmarem a fala e o julgamento do narrador sobre o episódio mostrado nela, que é o de que o Senado silenciou, em última instância, os afro-americanos, o que, na cena em questão, se fez através do poder legal de que é investido.

A presente seqüência retoma um tema periférico da seqüência anterior, que é a da usurpação do direito dos afro-americanos ao voto. Enquanto na primeira

seqüência esse tema configura uma informação, na segunda, representa um acontecimento. O tratamento do tema como informação, na construção textual, imprime um discurso de denúncia, enquanto o tratamento, como acontecimento, na segunda seqüência, produz um efeito de sentido de indignação.

A seqüência tenta nos persuadir a um estado emocional de indignação, logo após uma série de denúncias transmitidas num ritmo acelerado, o que, no momento de sua exibição, não nos dá o direito de parar para pensar e sentir tudo o que é denunciado. Essa seqüência, quando articulada com a anterior, acaba caracterizando um fechamento da seqüência de denúncias e do discurso construídos no texto. Na primeira seqüência há uma predominância de um ritmo acelerado, imprimido pela música, concretizado por “takes” curtos e falas rápidas, tanto do narrador em “off” quanto dos âncoras dos telejornais, sem dar tempo para que o expectador elabore e reflita sobre as informações e denúncias que vê e ouve. Já na segunda seqüência, o ritmo muda, torna-se mais lento; o narrador fica mais ausente, apresentando-se, estrategicamente, com duas intervenções: uma, explicativa, e outra, sutil, mas profundamente indutoras — **//Nem um único senador apoiou os afro-americanos no Congresso. //Um após o outro recebeu ordens de se sentar e se calar. //**; os “takes” são mais longos, e a música induz à introspecção, para que o expectador se envolva, elabore, reflita, sinta e compartilhe a indignação dos afro-americanos.

3ª Seqüência

A terceira seqüência de *“Fahrenheit 11 de Setembro”* tem início com uma imagem, em plano geral, do Capitólio, e possui cinco cenas as quais, articuladas entre si, que constroem uma imagem do presidente George W. Bush, que se encontra entre quatro seqüências. As duas que a antecedem tratam, como já vimos, de questões relacionadas a denúncias e indignação; as que lhe sucedem, tratam, especificamente, do tema central e dos momentos que sucederam ao ataque de 11 de setembro de 2001. Ao articularmos as

seqüências, compreenderemos o sentido produzido pela imagem, que é construída, do novo presidente dos Estados Unidos da América.

Ao mostrar a imagem do Capitólio, em plano geral, e a figura de Bush, na primeira cena, o narrador situa essas imagens no tempo e espaço históricos, ao informar que elas se inserem na cobertura da solenidade de posse do novo presidente da República, em 2001, em Washington. Logo em seguida, um “take” mostra a passeata de afro-americanos protestando — **//O que nós queremos?// //Justiça// //E para quando?//**. Ao trazer, novamente, o tema da usurpação de direitos e da justiça, o terceiro “take” formata-se como um conector com as seqüências anteriores e posteriores. Explorando isso em seu discurso, o narrador, em “off”, inicia a construção da imagem do novo presidente com os grandes obstáculos e dificuldades que ele começava a enfrentar — **//No dia em que George W. Bush foi empossado, milhares de americanos [...]/**. Nesse momento, um “take” mostra Bush saindo da limusine — **// [...] foram para as ruas na tentativa de recuperar o que lhes foi tirado//**; vários “takes”, com vários grupos de pessoas protestando, aparecem no decorrer dessa fala, para confirmar o que está sendo dito; e o narrador, em “off”, reitera a dimensão da manifestação, ao dizer: **//Nunca um presidente passou por tal situação no dia da posse//**. A cena é encerrada com uma imagem da limusine de Bush passando por uma multidão protestando, enquanto uma música dá um tom um tanto melancólico à fala final do narrador em “off” e ao cenário que apresenta na cena que se segue, dos oito meses de governo do novo presidente — **//E, nos oito meses seguintes, as coisas não melhoraram para George W. Bush.//**

Tendo George W. Bush como figura central na maioria dos “takes” que se seguem na cena, o narrador, em “off”, informa o cenário desolador dos oito primeiros meses de Governo Bush, cenário esse reiterado pela música ambiente que se iniciou na cena anterior, que figurativiza e concretiza a melancolia e a desolação: **//Não conseguiu nomear juízes, teve dificuldades de aprovar suas leis e perdeu o controle republicano no Senado.// //Seu índice de aprovação nas pesquisas caiu.//**. Para reiterar a informação, é apresentado

um “take” com um gráfico, mostrando uma queda de aprovação de 53% para 45%. Nesse instante, o narrador, em “off”, inicia a montagem da imagem de George W. Bush — **//Ele já era visto como um presidente sem futuro.//** **//Com tudo dando errado ele fez o que qualquer um faria. //** **//Saiu de férias //**. No último “take” dessa cena, a articulação entre os sistemas verbal e visual imprime um tom irônico à fala, em “off”, do narrador — **// Com tudo dando errado ele fez o que qualquer um faria//**, momento em que a imagem de George W. Bush, em meio primeiro plano, dando uma entrevista, é mostrada. No mesmo momento em que é dita a frase — **//Saiu de férias//** — a imagem é “congelada”, simulando uma fotografia. Na seqüência posterior há uma série de “takes” mostrando a preocupação dos membros do Governo Bush com a imagem; ora, em geral, em momentos que antecedem a uma entrevista, todos nós, ao tirarmos uma fotografia, nos preocupamos com nossa imagem e como ela saiu, principalmente se ela for mostrada a outros; pois a imagem “congelada” simula uma foto na qual Bush se encontra com os olhos totalmente virados para o lado direito de seu ombro, olhando “sabe-Deus-o-quê”. Nós tiraríamos uma foto assim? A imagem, portanto, contradiz o **//[...] todos nós faríamos.//**. Essa contradição dá ao **//Saiu de férias//** um tom irônico que irá marcar as duas cenas que se seguem, na qual o texto fílmico de “*Fahrenheit 11 de Setembro*” promove uma progressiva infantilização do novo presidente da República dos Estados Unidos da América. E assim, na terceira cena, imagens de George jogando golfe, andando de carrinho de golfe, com uma raquete de tênis na mão, brincando com um cachorrinho, pescando e novamente jogando golfe, sucedem-se ao som de uma música típica de seriados norte-americanos voltados para o público juvenil. Nessa cena, a imagem construída do presidente norte-americano é a de um “garotão”, um adolescente que foge irresponsavelmente dos problemas que foram apresentados nas cenas anteriores. O narrador, em “off”, transmite ao expectador alguns dados — **//Nos oito primeiros meses de governos anteriores ao 11 de setembro, Bush esteve de férias, de acordo com o “Washington Post”, 42% do tempo. //** —, enquanto “takes” com imagens de Bush jogando golfe são mostradas. Em

seguida, a fala é dada ao presidente que diz depois de uma tacada: **// Se eu jogar sempre bem, o povo dirá que eu não trabalho. //**

A quarta cena estabelece uma ligação entre a terceira e a quinta; o trabalho é o tema abordado. No primeiro “take”, é mostrada uma pergunta feita por uma jornalista, a respeito do que ele teria a dizer para as pessoas que falam que suas férias eram longas demais, que tem como resposta — **//Esses não sabem o que é trabalho//** —, significando isso que, mesmo nas férias, está trabalhando muito. No primeiro take, o narrador — até então em “off” — aparece e trava um diálogo rápido com o presidente (na época em que ambos se encontraram Bush ainda era governador da Califórnia) — **//Governador Bush, sou eu, Michael Moore.//** — diz o narrador; e Bush, em resposta, lhe dá um conselho: **//Comporte-se. Arranje um trabalho de verdade. //**

Na quinta cena, o narrador, em “off”, diante de uma imagem na qual George W. Bush se serve de mingau, responde: **//E trabalho ele conhecia muito bem. //**; em seguida, no mesmo “take”, a fala é passada a George: **//Alguém quer mingau?//**; e como na terceira cena, uma série de “takes”, montadas em função da narrativa em “off”, é exibida ao som de uma melodia que nos remete a um mundo infantil. A narração em “off” — **//Relaxando em Camp David. //** — está associada a uma imagem de George e Tony Blair caminhando, tendo ao lado um cachorrinho — **//Navegando em Kennebunkport. //** —, imagem essa que, por sua vez, que articula-se com a imagem uma lancha passando em alta velocidade — **//ou sendo um vaqueiro no rancho no Texas. //** —, seguida de imagens de George, caminhando com seu cachorrinho e caçando com seus cães. A música possui uma função importante e estratégica na produção de sentido, pois imprime às imagens um tom lúdico, de brincadeiras, ou seja, *relaxar* pode ser lido como *brincar* com seu amiguinho; *navegar*, divertir-se com seus brinquedinhos e *ser um vaqueiro*, compreendido como brincar de “cawboy”. Após um relato do próprio Bush, sobre uma caçada a um tatu, o narrador, em “off”, finaliza a cena e a seqüência: **//Foi um verão inesquecível. E, quando terminou [...].//**; nesse instante, há um corte para um “take” com a imagem de Bush apertando a mão de seu irmão, o então governador da

Flórida, datada pelo sistema verbal escrito – 10 DE SETEMBRO DE 2001 –, dia anterior ao ataque de 11 de setembro, e o narrador, em “off”, continua: **// [...] ele foi para o seu segundo lugar preferido//**. No último “take”, o texto reitera o discurso sobre Bush, construindo uma imagem infantil, irresponsável e incompetente do mesmo com uma cena de uma mãe colocando o filhinho na cama, cobrindo-o com o cobertor, enquanto a narrativa, em “off”, assinala: **//Naquela noite, ele dormiu em lençóis de linho francês//**. Essa seqüência caracteriza a ironia e o deboche com os quais são tratados os acontecimentos nela dispostos, tornando o texto plurisignificativo, ou seja, com mais de uma leitura. A imagem construída na seqüência, quando articulada com as três seguintes, principalmente com a segunda e a terceira, nas quais são mostradas cenas do caos instaurado pelo ataque terrorista de 11 de setembro de 2001 e o desespero da população norte-americana, leva à compreensão do sentido da construção de uma imagem de Bush como irresponsável, um garoto que em meio a inúmeros problemas tira férias e vai brincar de “cawboy”, de pescador e passear de lancha. É esse presidente fictício, eleito numa eleição fictícia, que irresponsavelmente foge dos problemas, que está à frente de uma nação atacada.

A incompetência de alguém, que não está à altura do cargo, é reiterada, após uma série de “takes” na segunda seqüência, mostrando pessoas chorando, sem saberem ao certo o que está acontecendo, em preces no meio da rua, quando, na terceira seqüência, é exibido um “take” no qual o presidente George W. Bush, ao receber a notícia de que o segundo prédio das torres gêmeas tinha sido atingido e que *“O país estava sendo atacado”*, fica sete minutos, em uma sala de aula de uma escola que visitava, sentado, folheando um livro infantil, e nos dizeres do narrador em “off”, “sem saber o que fazer”. São sete minutos de inércia que consolidam a imagem construída pelo discurso do texto fílmico na seqüência analisada, a de que, quando a população mais precisa do seu presidente, ele não sabe o que fazer; e o seu silêncio e a sua inércia abrem as portas para as conjecturas do narrador, em “off”, sobre uma

série de questões que a população norte-americana de uma maneira geral desconhecia.

Nessa seqüência, destacamos a possibilidade de estabelecer um diálogo do texto fílmico com um texto especificamente imagético de um livro didático¹⁴ — o quadro *Tiradentes esquartejado*, de Pedro Américo, pintado em Florença, Itália, em 1893, encomendado pelo novo governo republicano, que pretendia tornar Tiradentes símbolo da República.

O diálogo entre um filme e um livro didático abre em sala de aula um leque de várias possibilidades de análises e abordagens muito interessantes como, por exemplo, a exploração dos silêncios existentes no livro didático ou no filme, e a configuração discursiva, sobre um determinado tema, existente em ambos os textos.

No caso da seqüência do documentário em foco, toda a estratégia de produção de sentido, ao utilizar-se dos recursos da linguagem cinematográfica, tem como finalidade construir uma imagem do novo presidente norte-americano George W. Bush.

Partindo do texto fílmico, mais especificamente da seqüência na qual é construída uma imagem do presidente norte-americano, podemos estabelecer uma análise de como eram construídas as imagens e os discursos sobre determinadas personalidades históricas, em contextos que não dispunham de uma imagem sonora em movimento.

O quadro de Pedro Américo, por exemplo, constrói, de forma imagética, através da pintura, uma imagem de Tiradentes que o associa a Jesus – Cristo, e à idéias de liberdade, coragem, abnegação, sacrifício e patriotismo, pois a

¹⁴ O livro didático que trabalhamos no decorrer da oficina pedagógica foi *História em documento: imagem e texto*, escrito por Joelza Ester Rodrigues; sua escolha, para o estabelecimento de um diálogo com o filme, ocorreu em função de o mesmo ser adotado pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Vitória.

República brasileira, existente a partir de 1889, precisava de um herói nacional, forjado em características que os seus dirigentes julgassem importantes e relevantes para a construção de uma identidade nacional.

Promover uma reflexão sobre as formas de construção de uma imagem sobre determinada personalidade, em épocas históricas diferentes, possibilita um mergulho em três épocas históricas diferentes, respectivamente: os primeiros oito meses do governo de George W. Bush; o início da República brasileira; e a Inconfidência Mineira.

O diálogo entre o texto fílmico e o texto imagético, inserido no livro didático, poderá nos levar a um ação recíproca entre contextos históricos diferentes; num caso, estratégias são utilizadas para se forjar, com recursos audiovisuais, uma imagem infantil, irresponsável e incompetente de um presidente norte-americano; no outro, com recursos da pintura, a construção da imagem de um herói.

4ª seqüência

A quarta seqüência constitui-se por “takes” e cenas, com imagens intercaladas com os chamados créditos iniciais, de membros do Governo Bush que se preparam para dar entrevistas e evidenciam uma preocupação com detalhes da aparência, de como aparecer em público; os expedientes utilizados para melhorar a aparência são mostrados, em uma das cenas, no momento em que um dos membros do governo diz: **// Quero parecer mais jovem.//**. Os “takes” e as cenas exibidas nessa seqüência reiteram o tema central da ficcionalidade do Governo Bush, na medida em que exibem imagens nas quais o “*parecer*” se torna mais essencial do que o “*ser*”; maquiar as imperfeições do rosto pode ser lido como uma ocultação do real e como expediente para encobrir o que realmente aconteceu ou está acontecendo.

Quando o nome do filme — ***“FAHRENHEIT 11 DE SETEMBRO”*** — é apresentado, verifica-se um paralelo com o nome de outro filme e a obra literária que lhe deu origem: o livro, de Ray Bradbury, e o filme, dirigido por François Truffaut — *“Fahrenheit 451”* .

O filme de Truffaut descrevia e mostrava uma sociedade futurística, na qual o saber e a liberdade eram usurpados e proscritos; o Estado garantia tal situação encobrindo a realidade e promovendo, por meio da programação televisiva, uma alienação e idiotização dos indivíduos, além de incinerar livros à temperatura de 451° Fahrenheit.

Os papéis da mídia e da imprensa norte-americanas retornam, nessa última seqüência, à medida que os “takes” e as cenas exibem momentos que antecedem a uma entrevista ou declaração pública. O discurso de *“Fahrenheit 11 de setembro”*, sobre as mentiras do Governo Bush para encobrir a realidade e as manipulações sofridas pelo povo norte-americano — na qual a mídia televisiva tem um papel central — torna-se mais claro quando percorremos e refletimos o texto e os temas abordados no filme de Truffaut.

“Fahrenheit 451” (1966) trata de uma sociedade totalitária, em que a democracia e a liberdade são usurpadas; *“Fahrenheit 11 de setembro”*, em sua primeira seqüência, põe em cheque a democracia norte-americana, ao escancarar e desmascarar a usurpação do direito dos afro-americanos ao voto e como os “quatro” poderes contribuíram para a destruição da tão cara democracia e liberdade estadunidenses. O discurso realizado no filme de Moore é o de que o Governo Bush impõe uma ditadura velada, uma realidade fictícia, através de um poderoso controle sobre a informação e a população, com a utilização de poderosas e inteligentes estratégias de alienação.

6. Análise dos dados

Após a construção de uma metodologia de análise discursiva cinematográfica que possibilitasse a nós, professores de História, uma exploração desses discursos em sala de aula, adentrei o espaço escolhido para a realização de nossa pesquisa: “*O Espaço de Formação Continuada dos Professores de História da Prefeitura Municipal de Vitória*”.

Num primeiro momento, é preciso deixar clara a dinâmica da formação continuada na qual me inseri. Esse espaço se caracteriza por encontros realizados por área e turno, com dias pré-estabelecidos para todo o período letivo. Em 2005, os encontros para a área de História se realizaram às terças-feiras, que correspondem ao chamado *dia de planejamento* do professor.

O primeiro contato, no mês de março de 2005, foi uma espécie de aproximação com o espaço e os sujeitos da pesquisa. Nesse primeiro encontro procurei o coordenador do grupo de História e expliquei quem eu era, o que estava fazendo ali, o tema da pesquisa e a proposta de realização de uma oficina-pedagógica, o que o empolgou. Segundo ele, o grupo havia estabelecido anteriormente que uma das atividades para o período seguinte seria a participação do mesmo em cursos que visassem a contribuir para a sua ação em sala de aula no ensino-aprendizagem da História. No entanto, ele deixou bastante claro que a decisão sobre a participação ou não dos professores na oficina-pedagógica e, por consequência, na pesquisa, ficaria a cargo do grupo, e que ele me apresentaria aos professores, de forma que eu mesmo fizesse a proposta.

Apresentado ao grupo de professores, expus, de forma sucinta, as razões de minha estada ali, tendo o grupo proposto o meu retorno em ocasião próxima, a fim de explicitar melhor a proposta da oficina e discutir as datas nas quais as mesmas seriam ministradas.

Nesse primeiro encontro, entre as várias questões discutidas, pude perceber a postura crítica e contestadora do grupo, o que resultou, muitas vezes, em discussões acaloradas. Dessas discussões destacamos a preocupação do grupo com propostas metodológicas que os auxiliassem em sala de aula, a falta de postura política dos professores e a ocupação, por estes, do Espaço de Formação Continuada, para que esse não se transformasse apenas num espaço para discussões teóricas e implementação do que vem da SEME.

É importante frisar que a proposta da oficina e a pesquisa ocorreram nos encontros de formação continuada dos turnos matutino e vespertino.

Com relação ao plano de trabalho estabelecido pelo grupo para 2005, segundo o coordenador foram destacados alguns pontos das diretrizes, voltados para os eixos temáticos.

“Neste ano, estamos discutindo as diretrizes; nós fizemos um cronograma com os pontos voltados principalmente para os eixos temáticos; então, nós temos sociedade e trabalho, temos os eixos ligados aos parâmetros curriculares, que são etnia, gênero, ética e, por último, meio ambiente. Nesses eixos as reuniões foram organizadas tendo principalmente, como pano de fundo, a história do Espírito Santo, a história local, que reafirmamos nas diretrizes”.
(Professor Carlos¹⁵, *Coordenador do grupo de formação continuada de História*)

Em nosso segundo encontro, ao iniciarmos a apresentação de como a oficina seria estruturada para, em seguida, definirmos as datas dos encontros, algumas questões vieram à tona, levando-nos a repensar e a reestruturar a oficina junto com os professores, de forma que viéssemos atender a suas demandas e necessidades, quais sejam: o dia no qual o curso seria ministrado; a carga horária; sua duração; e os filmes a serem trabalhados.

Com relação a essas questões, os professores deixaram claro que eles não participariam do curso se este fosse ministrado aos sábados; melhor seria entre as segundas e sextas-feiras. A injustiça com o sacrifício dos sábados ou

¹⁵ Os nomes utilizados para referenciarmos os depoimentos dos professores e das professoras que participaram da pesquisa são fictícios.

dos domingos, os únicos dias em que podem dar atenção à família (muitos trabalham em dois ou três turnos) e a luta política para que esses cursos no Espaço de Formação Continuada fossem ministrados no seu turno de trabalho, como algo que deve estar presente e intrínseco a sua atividade profissional, foram algumas razões apontadas pelos professores para a sua reivindicação.

Inspirados pelas pesquisas realizadas comumente no cotidiano escolar, e na conseqüente literatura produzida, enfatizamos a importância de se levar em consideração a realidade da escola e do aluno, o contexto no qual estão inseridos e os atravessamentos sociais, culturais e políticos.

Os professores, como parte integrante do contexto escolar, também sofrem os atravessamentos que incidem sobre a escola e o aluno, pois as questões familiares, sociais e econômicas estão ali, presentes, em sala de aula, quando o professor leciona.

Antônio Nóvoa, ao discutir a formação de professores e a profissão docente, citando Jennifer Nias, diz que o professor é uma pessoa e que uma parte relevante dessa pessoa é o professor (1992), e complementa:

Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias de vida (NÓVOA, 1992, p.25).

A reivindicação dos professores e as razões apontadas pelos mesmos sobre os dias para a realização das oficinas, caracterizam uma postura política consoante às reflexões de Nóvoa (1992). O espaço de formação continuada, e as possibilidades que dele possam resultar, podem configurar luta política plasmada pela negociação aberta, fruto de uma busca pela apropriação do espaço e de seus processos de formação, objetivando que as dimensões pessoais e profissionais sejam levadas em consideração.

Nesse exercício de negociação, o centro da discussão era se as escolas liberariam ou não os professores, em pleno dia de aula, para participarem da oficina que estava sendo proposta. Alguns professores relataram uma

experiência anterior com a realização de uma oficina-pedagógica nos dias destinados ao planejamento, mas que se alternavam com as datas dos encontros de formação continuada, para que não houvesse coincidência, proposta essa acatada por constituir alternativa mais viável. Após chegarmos a um acordo sobre os dias, um outro problema surgiu: a questão da carga horária, proposta inicialmente para 28 horas.

Essa carga horária possibilitaria compartilhar e discutir, com os professores de História, os saberes sobre a construção do discurso cinematográfico, uma metodologia de análise desse discurso e a discussão sobre estratégias de abordagens possíveis do discurso cinematográfico em sala de aula com a utilização de dois gêneros cinematográficos: ficcional e documentário.

Segundo o grupo, tal carga horária era demasiado extensa; as escolas não aceitariam a liberação dos professores por um período correspondente a três meses ou mais, dependendo dos contratempos e as conseqüentes remarcações de datas.

Como a oficina-pedagógica seria realizada às terças-feiras, nos dias em que não houvesse encontro de formação continuada, ou seja, nos dias de planejamento do professor na escola, a carga horária e a extensão do curso precisariam ser repensadas. Após algumas discussões, o grupo chegou ao consenso de que uma carga horária de 16 horas, que corresponderia a mais ou menos dois meses de oficina, seria viável para se negociar com as escolas a liberação dos professores, negociação essa que ficaria a cargo da coordenação.

Esse processo de negociação com os professores, a respeito da estrutura da oficina-pedagógica, deixou evidente um amadurecimento e um saber, advindos da vivência profissional no Sistema Municipal de Ensino de Vitória, por parte do grupo, composto tanto por profissionais que lecionam no sistema há muito tempo, quanto por aqueles que estão a pouco. Nesse momento, pudemos

perceber, por parte dos professores, uma atitude que fez valer o saber da experiência.

Tal experiência, aliás, não deveria ser mobilizada somente numa dimensão pedagógica, mas também no âmbito conceitual da produção de saberes (NÓVOA, 1992). A partir da análise de Nóvoa, acrescentaríamos uma outra dimensão — política com “P” maiúsculo, como a compreende Zigmunt Bauman —, que deve preencher os espaços públicos, como a escola e os espaços de formação continuada, estes, por sua vez, que devem ser encarados como *ágoras* modernas, lugares intermediários entre o público e o privado “[...] onde os problemas privados são traduzidos para a linguagem das questões públicas e soluções públicas para os problemas privados são buscadas, negociadas e acordadas”. (Bauman, 2001, p.49).

A partir dessa negociação, que abarcou as dimensões profissionais, pessoais e políticas dos professores interessados na oficina-pedagógica, promovemos uma reestruturação para torná-la viável e levar em consideração a contribuição do grupo; até mesmo a escolha dos filmes, que seriam trabalhados, foi fruto de negociação, demonstrando o que muitas pesquisas vêm apontando.

Carvalho e Simões (2002) relatam que a literatura analisada indica um aumento da importância e da centralidade do professor nos processos de formação continuada, figurando-se como um ator coletivo-social na transformação dos espaços onde atua.

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação de políticas educativas. (NÓVOA, 1992, p.27).

Esses primeiros encontros, que se distinguiram pela negociação e participação ativa dos professores na estruturação e dinâmica da oficina-pedagógica, evidenciaram uma busca de apropriação do Espaço de Formação Continuada, caracterizando um compartilhar de experiências e diálogos constantes, visando

uma negociação na qual percepções diferenciadas dos professores que compõem o grupo interagem na busca de uma alternativa e um possível consenso sobre o Espaço de Formação Continuada.

6.1 *Oficina-pedagógica: socialização, saber e práxis política*

Partindo das pesquisas realizadas por Murilo (2000) e Bitte (2001) e das discussões no GT de Ensino de História da ANPUH, sobre a inserção do filme no ensino-aprendizagem da História, percebe-se, claramente, as dificuldades do professor de História de lidar com o filme, e que as origens dessas dificuldades, em grande parte, encontram-se na formação inicial desses profissionais, o que acaba levando-os a uma abordagem do filme em suas aulas apenas como uma ilustração.

Abordar o filme como documento monumental pressupõe utilizar instrumentos apropriados de análise, o que nos levou à elaboração de uma oficina-pedagógica, que reunisse professores de História, para discutir a abordagem do filme como um documento/monumento, debatendo, ainda, sobre uma metodologia de análise e leitura do texto fílmico em sala de aula.

Em nossa pesquisa, a necessidade da oficina-pedagógica, além de um elemento estratégico de socialização e construção de saberes, apresentou-se também como um desencadeador de interações dialéticas entre teoria e prática, por sua vez, observadas e analisadas.

Durante a oficina percebemos, tanto pela postura dos professores, quanto pelos questionamentos realizados, que eles estavam encarando todo esse processo como um diálogo entre a Universidade e o Espaço de Formação

Continuada, o que lhes possibilitaria um enriquecimento teórico e prático para a sua formação propiciando-lhes, ao mesmo tempo, construir estratégias de abordagens do filme em sala de aula. Tal postura também se reflete nas exigências feitas, pelos professores de História, ao coordenador dos encontros, cuja fala é bem clara:

[...] com relação à Universidade, encontramos algumas dificuldades. Tentamos estabelecer algumas parcerias; este ano até contemplamos muito. No ano passado, não conseguimos muita parceria com a Universidade [...]; encontramos certa dificuldade. Eu, principalmente, tento fazer uma aproximação, até para ver como a Universidade poderia estar fazendo essa gestão com a gente. [...]. Ao mesmo tempo em que tentamos uma aproximação, não conseguimos concretizá-la. Havia marcado com uma professora [...], não a encontrei e acabei não conhecendo um espaço interessante para nós, lá da UFES; muitas vezes, os professores têm me cobrado informações sobre esse espaço; eu não sei o que tem nesse espaço que poderia estar proporcionando oficinas aos meus colegas de formação, que tipo de material tem ali que pode servir de apoio aos meus colegas. Nós ficamos muito gratificados com a sua presença, com a presença do Adriano que, para gente, foi uma ponte com a Universidade; mas o diálogo como muitas áreas têm aqui, com a Universidade eu não consegui estabelecer. (Professor Carlos, *Coordenador do Grupo de Formação Continuada de História.*)

Convém ressaltarmos os interesses que estão levando tais professores a um estreitamento de relações com a Universidade. Durante os encontros, observamos um desejo e uma busca dos professores de estabelecer um diálogo com a Academia, ou melhor, com o que nela vem sendo pesquisado sobre determinadas questões — etnia, gênero, ética, meio ambiente e propostas metodológicas — que desembocam no cotidiano escolar e no ensino-aprendizagem da História para, e a partir disso, discutirem possíveis estratégias e abordagens em sala de aula, referentes a essas e outras questões. A figura do pesquisador, portanto, mostra-se na fala do coordenador, que sintetiza as demandas e reivindicações do grupo que coordena, como uma ponte com a Universidade.

Na contramão das reformas educacionais recentes, as quais, segundo Santos “[...] revelam uma estratégia deliberada de desqualificação da universidade como *locus* de formação docente” (2004, p.61), os professores pesquisados privilegiam a Universidade como um espaço profundamente enriquecedor e

fundamental em sua formação continuada. A busca do diálogo com o meio acadêmico evidenciou-se também no que observamos nos encontros. Havia momentos, quando as discussões estavam acaloradas, em que éramos interpelados pelo grupo sobre assuntos relacionados a filmes e Cinema, ou até mesmo sobre outras questões, não só como pesquisador do assunto, mas também como representante da Academia:

- *“Você, que está pesquisando esse assunto lá na Universidade, o que pensa a respeito?”* (Professora Alice)
- *“Temos que trazer pessoas que estão pesquisando este assunto para que possamos discutir com eles estas questões”.* (Professor Daniel)
- *“Qual sugestão você daria sobre isto?”.* (Professor Carlos)
- *“Agora, vamos discutir sobre o acervo de filmes, e aproveitar a presença do Sandro, pois como ele está pesquisando este assunto, pode trazer contribuições interessantes para o grupo”.* (Professor Carlos)
- *“È importante fazer a ligação entre a academia e os professores que estão trabalhando nas escolas; esse é um grande desafio”.* (Professora Andréia)

Somado a essas falas, destacamos o pronunciamento do coordenador, durante a nossa apresentação ao grupo, ressaltando o fato de sermos um pesquisador da Universidade Federal do Espírito Santo e, *o mais importante, sermos formado em História e professor dessa disciplina*, com uma proposta de oficina-pedagógica sobre Cinema e História, declaração essa que obteve a concordância de grande parte de professores, através de gestos positivos com a cabeça, ou falas curtas do tipo “isso é verdade”.

Isso nos leva a um texto de Santos (2004), sobre a crescente exigência de qualificação de professores, e a crescente privatização dos programas de formação através de cursos, seminários, palestras e oficinas, e sobre a desvalorização da Universidade como *locus* de formação.

Quanto a isso, ao refletir sobre privatização da formação de professores a partir de uma análise da implantação do projeto “*Qualidade no Ensino Público*” pela Secretaria do Estado do Paraná, Gentili (1998) demonstra a quantidade de dinheiro gasto com cursos que falam, por exemplo, de *Cosmologia*, *Pensamento Oriental* e *Inteligência Emocional*, com os mais variados profissionais que vão, desde economistas a pós-graduados em administração de empresas, passando também por pedagogos com especialização em danças sagradas.

Pelo exposto por Santos e Gentili, podemos entender plenamente a fala do coordenador acerca da importância da formação e da atuação profissional do professor-pesquisador que irá coordenar a oficina-pedagógica. A busca é por socialização, diálogo e construção de saberes/fazer, pautados na vivência e na experiência acadêmica, escolar e de ensino-aprendizagem da História.

Assim como para aqueles que fazem pesquisa educacional os lugares de onde falam os sujeitos de sua pesquisa são profundamente relevantes, para os professores de História do espaço pesquisado são importantes os lugares de onde falam aqueles que se inserem na sua formação para o estabelecimento de diálogos. Neste sentido, a oficina-pedagógica formatou-se a partir de uma socialização e uma construção de saberes pautados pelo diálogo e pela troca de experiências. À medida que discutíamos questões relacionadas à linguagem cinematográfica e à construção do discurso cinematográfico, as vivências em sala de aula vinham à tona, suscitando estratégias de abordagens em sala de aula sobre o filme trabalhado.

Dentre os momentos vivenciados no decorrer da oficina-pedagógica, destacaremos um no qual discutíamos com os professores uma sequência do filme “*Desmundo*” (2003), de Alan Fresnot; a cena enfocada — a chegada das órfãs à Terra de Santa Cruz e a entrada delas na vila — corresponde à última de uma sequência com três cenas. À medida que observávamos e discutíamos como o tema central — a opressão — se evidenciava na cena, percebíamos o emergir de temas periféricos. A partir dessa percepção, discutíamos qual o

discurso do diretor na cena, e como esse discurso, utilizando-se dos elementos da linguagem cinematográfica sobre esses temas periféricos, foi construído.

Num diálogo travado entre as professoras, no decorrer do estudo da cena do filme *“Desmundo”*, emergiu o tema da sexualidade: ao caminharem pela vila, há certo estranhamento por parte de uma menina, a mais nova: **//Não vejo nenhuma mulher// Será que não tem?//**; uma jovem, ao seu lado, diz: **//Não pode ser. Quem haveria de parir?//**; a mais nova lhe responde: **//Os homens, segundo a vontade de Deus//**; a jovem, que estava atrás ouvindo a conversa, pergunta a mais nova: **// E como iriam parir?//**; ela, então, responde: **// Pelo sovaco. Pelo direito, os meninos e pelo esquerdo, as meninas//**; as duas que dialogavam com ela sorriram diante da resposta.

Diante desse diálogo, a professora Marta, a partir de sua vivência em sala de aula, relatou que, vendo essa cena, lembrou-se de alunos do ensino fundamental, para os quais dava aula, que lhe disseram que usavam “sacolinha de chup-chup” como preservativo. Essa fala desencadeou uma discussão sobre possíveis estratégias que a cena poderia proporcionar na abordagem do assunto com os alunos, tarefa, aliás, extremamente delicada para os professores.

Uma cena que poderia provocar risos dos alunos, pela ignorância da menina, poderia fornecer material histórico, não só para se discutir a sexualidade quinhentos anos atrás, mas também para instigar os alunos à reflexão sobre seus saberes e ignorância relacionados ao sexo e à sexualidade. Usar “sacolinha de chup-chup” nos dias atuais deveria ser tão estranho quanto ter filho pelo sovaco quinhentos anos atrás.

Nesse instante, lembrei-me de Benjamim (1994) e sua discussão sobre a experiência, a narrativa e a História, e procurei estabelecer um diálogo entre as reflexões desse autor e a dos professores. Eles começaram a discutir como o filme possibilita trabalhar um ensino-aprendizagem da História que promova uma troca de experiência entre os sujeitos do passado e os sujeitos do

presente, tendo como elo esses temas, e como a História se tornaria mais interessante para aqueles alunos.

A obra possui como tema central à opressão da mulher, no entanto, apesar de dar um tratamento muito coerente sobre as situações vividas pelas mulheres naquele contexto histórico, possui um discurso anacrônico ao nos fazer compartilhar de uma não-naturalidade daquelas situações vividas pela personagem Oribela. O anacronismo ocorre, na medida em que este olhar sobre a opressão imprime valores do tempo presente sobre o passado.

Para além do anacronismo, o confronto de valores, concepções de vida e visões de mundo, entre épocas diferentes, partindo do tratamento desenvolvido sobre a temática da opressão no filme, mergulhando na sua concretização e discursivização possibilita um diálogo rico, crítico e sensível com o passado.

As diversas formas como o filme materializa a opressão, nos envolvem emocionalmente provocando as mais variadas reações ao tratamento que é dado ao tema, objetivando um compartilhar do discurso construído.

Benjamin (1994) em sua segunda tese sobre “O conceito de História”, reflete sobre uma ausência generalizada de inveja de cada presente com relação ao seu futuro, e que a nossa imagem de felicidade é marcada pela época que nos foi atribuída no decorrer de nossa existência. A felicidade que nos suscita inveja, esta toda voltada para o passado.

[...] nossa inveja está toda, inteira, no ar que já respiramos, nos homens com os quais poderíamos ter conversado, nas mulheres que poderíamos ter possuído. Em outras palavras, a imagem do passado está indissolivelmente ligada à salvação [...]. O passado traz consigo um índice misterioso, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro de ar que foi respirado antes? Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa (BENJAMIN, 1994, p. 233).

As concretizações dos temas dão o *tom* aos valores de que estão investidos, por meio da dimensão emocional. Neste sentido, explorar o tema da opressão, a forma como é abordada, ou seja, o discurso e suas estratégias persuasivas,

requer considerar a importância que o *tom* adquire no texto fílmico. Trabalhar, no ensino-aprendizagem da História, o discurso construído sobre o tema da opressão, permite um encontro entre as gerações precedentes e a nossa, carregadas de emoção.

Emoções variadas despertam nos expectadores, segundo valores, visões de mundo, crenças e experiências que cada um carrega dentro de si, ao se defrontar com as formas como o filme concretiza a opressão vivida por Oribela — personagem histórica fictícia, que possui uma vida que pulsa na tela. Tal fato é potencialmente emancipador para o ensino-aprendizagem da História, pois a liberta da morte, na medida em que os sujeitos do passado, ganham vida nas telas, possuem esperanças, sonham, sofrem, são invejosos, caridosos, brutos ou carinhosos.

Ao ganharem vida através dos atores, os sujeitos do passado deixam de ser apenas nomes, categorias como servos, nobres, imperadores, soldados, comerciantes, burgueses, proletários, camponeses, humanizando-se e tornando-se indivíduos com experiências, vivências, visões de mundo, e sentimentos.

O Cinema ao concretizar os temas através da actorialização e de seus recursos lingüísticos, potencializa a semelhança entre o passado e o presente, promovendo uma convergência com a memória dos sujeitos do presente e suas vivências, seus sonhos, suas esperanças. Promovendo, neste sentido, uma História aberta que emerge como movimento central, na filosofia da História Benjaminiana, para se compreender um passado preenchido de “agoras” e a constituição de uma experiência única com o mesmo. O Cinema no ensino-aprendizagem da História potencializa a busca de analogias e semelhanças entre passado e presente.

O Cinema funda-se sobre o impacto perceptivo da reprodução técnica na obra de arte (BENJAMIN. 1994). Através de seus mecanismos e avanços tecnológicos, fomos conduzidos a apreciação de obras que vão, por exemplo,

do filme “*Metrópolis*” (1927) de Fritz Lang ao filme “*Matrix*” (1999) dos irmãos Andy Wachowski e Larry Wachowski.

A era da reprodutibilidade técnica, é a época em que a obra de arte se emancipa do ritual, rompe com a dicotomia distância/proximidade que lhe regia na antiga tradição (BENJAMIN, 1994). Apropriando-me do raciocínio de Benjamin, o Cinema rompe com a distância passado/presente, possibilitando experiências múltiplas com a História e o passado.

As estratégias utilizadas pela linguagem cinematográfica buscam imprimir um envolvimento rápido com o espectador. As emoções e sentimentos que surgem sobre aqueles sujeitos do passado, tornam-se uma fonte viva e pulsante, a partir dos quais, poderão se desenvolver reflexões não só sobre as dimensões políticas, econômicas e culturais sobre determinadas épocas, mas também, como estas dimensões forjam visões de mundo, os sujeitos e as relações que estabelecem entre si, tanto no passado quanto no presente.

Os debates e as discussões ocorridas durante a oficina-pedagógica, retomaram uma reflexão desenvolvida por Benjamin (1994) sobre a escavação pacientemente do amontoado de ruínas e escombros do passado, através dos indícios historiográficos, na busca do que foi esquecido e abafado, dos vestígios que o tempo sufocou, dos personagens e os episódios que foram asfixiados e colocados nas notas de rodapé da História Oficial.

O dialogo com os sujeitos que viveram antes de nós e a troca de uma experiência única com o passado, a partir de um tema como a opressão da mulher, abordado por um filme, surge como uma possibilidade para o professor de História, junto com seus alunos, promover tais escavações. Na medida em que o mesmo medeia o dialogo entre os alunos, a História e o discurso construído pelo filme, sobre as temáticas que aborda.

A desconstrução de tal discurso possibilita uma postura mais crítica, em relação às emoções que surgem da troca de experiência com os sujeitos do passado, retratados no filme, para então, a partir do ensino-aprendizagem da

História, constituir uma experiência única com aqueles personagens reais, que existiram e tiveram seus sonhos, suas frustrações, suas obras abafadas pela historiografia tradicional.

O professor de História poderá instigá-los a uma leitura sensivelmente crítica de uma obra cinematográfica, que muitas vezes usa o passado para construir um discurso voltado para o presente. Tendo como objetivo, nos fazer compartilhar de seu discurso e sua visão sobre determinado tema, como a opressão, recorre muitas vezes a um discurso anacrônico, de forma a nos envolver emocionalmente, induzindo muitas vezes a projetarmos valores do presente sobre o passado.

A perspectiva de uma abordagem e análise discursiva de filmes, explorando-os em seus princípios estéticos-expressivos, possibilita o desabrochar de uma *sensibilidade racional e uma racionalidade sensível*. Com a superação da dicotomia racionalidade/sensibilidade, o anacronismo pode ser superado nas relações entre o presente e o passado mediado pelas obras cinematográficas.

Nos momentos em que nossas emoções emergem, diante das situações vividas por sujeitos históricos fictícios nos filmes, e a sensibilidade é tocada, estabelecemos uma relação carregada valores — que geralmente pertencem a nossa época — e o discurso construído no texto fílmico, tende, nos persuadir a compartilhar dos seus.

Ao explorar uma sensibilidade tocada, a emersão de emoções e valores que constituem visões de mundo de nosso presente. O professor de História poderá, mediante o conhecimento historiográfico, propiciar aos seus alunos, uma experiência sensível, com os valores e a visão de mundo, que aqueles sujeitos reais, de nosso passado, tinham.

Possibilitando o exercício de uma *sensibilidade racional*, ao invés de emocionalmente projetar valores sobre o passado e formular juízos sobre seus sujeitos, a sensibilidade poderá buscar uma reflexão, a partir da compreensão de nossos antepassados: um dialogo, uma troca de experiências carregadas

de vivências e imaginação, além de uma percepção de que através da semelhança podemos encontrar a diferença.

Refletindo sobre tais questões que emergiram durante o trabalho com o filme “Desmundo”, o filme e os sujeitos que ali se encontram reconstruindo o passado, carregando-o de emoções, valores e visões de mundo, deve ser encarado como uma ponte que nos auxilie, através do ensino-aprendizagem da História a nos aproximar com os sujeitos reais que viveram no passado, e constituir uma experiência única com eles.

O filme “*Fahrenheit 11 de Setembro*”, durante a oficina-pedagógica, proporcionou discussões sobre outras dimensões possíveis da abordagem discursiva de filmes no ensino-aprendizagem da História. Analisaremos um dos debates ocorridos, que nos remeteu a uma discussão sobre temas ligados a política, liberdade e alienação.

O tema central de “*Fahrenheit 11 de Setembro*”, trata da ficcionalidade do governo de George W. Bush, buscando desconstruir seu discurso ideológico, objetivando desmascarar as mentiras contadas pelo seu governo.

No decorrer de algumas cenas do documentário, a fala de uma cantora admirada por inúmeros jovens no mundo inteiro, provocou alguns risos, e um dos professores comentou de forma irônica, “[...] são esses os ídolos de nossa juventude”, e porque não, dizer também, complementei, “[...] seus formadores de opiniões”.

A cantora americana Britney Spears, num determinado momento do documentário, aparece dando uma entrevista. O *take* selecionado pelo documentarista corresponde ao momento no qual, o repórter, pergunta se ela confiava no presidente George W. Bush.

Sentada e mascarando um chiclete, afirmou categoricamente que sim. O *take*, em que a cantora faz a declaração, está inserido numa seqüência, na qual Michael Moore, que também é o narrador em “off” do documentário,

desconstroi os discursos construídos pelo governo do senhor Bush. A inserção deste *take*, no contexto da seqüência, imprime uma imagem na cantora, que exerce uma enorme influência na juventude americana, de uma pessoa alienada.

Através de uma seqüência, na qual o documentarista expõe sucessivas cenas desmascarando as mentiras do Governo Bush. Confrontando o discurso do mesmo com “fatos” e “documentos”, induz o expectador, em especial o americano, a se questionar sobre a confiança que tem em seu presidente e no discurso de que, os Estados Unidos da América do Norte defende a Democracia e a Liberdade.

A seqüência criou uma imagem tão forte da cantora como uma alienada, que promoveu um debate interessante sobre as possibilidades, que um filme documentário, como este, pode proporcionar na discussão de temas como democracia, justiça, liberdade, estado, política, alienação, ideologia, eleições e exclusão social. Temas tão importantes para o ensino-aprendizagem da História, que pela forma como são abordados pelos livros didáticos e reproduzidos por muitos professores, tornam-se assuntos chatos e enfadonhos para o aluno.

O debate sobre como a sociedade norte-americana deposita uma confiança em suas instituições sociais. A crença no discurso criado pelas elites, que controlam tais instituições, de que as mesmas são democráticas e lutam pela liberdade, trouxe a tona uma das primeiras seqüências do documentário, quando os afro-americanos foram usurpados de seus direitos, durante a eleição norte-americana que elegeu George W. Bush o novo presidente dos Estados Unidos, e na busca por seus direitos foram silenciados pelos três poderes do Estado.

A possibilidade de se estudar a constituição do Estado Moderno, a partir desta seqüência, lógico, contextualizada no discurso do documentário sobre o tema central, mostrou-se viável para os professores.

Através do que foi trabalhado sobre a linguagem cinematográfica e a construção de discursos nos filmes, aliada as reflexões que desenvolvemos com os professores, concluiu-se que não haveria necessidade da exibição do documentário todo para o aluno. A seqüência possui uma riqueza de informações que poderiam ser exploradas, lidas e analisadas, relacionando-as não só com a constituição do Estado Moderno, como também o Estado Brasileiro em sua dimensão histórica.

Ao mostrar os afro-americanos diante do Estado Norte Americano, e sua luta pelo respeito aos seus direitos democráticos, a seqüência constrói um discurso sobre os três poderes. O Executivo, o Legislativo e o Judiciário servem a um grupo minoritário, cujos interesses não são o bem estar do povo, nem a manutenção da Democracia e da Liberdade, mas nos seus ganhos econômicos.

Tal questão é analisada por Bauman (2000), quando trata da separação entre o poder — agendadora de opções e consolidadora de códigos — e a política. O mercado vem se apropriando deste poder, levando a um solapamento da política e da capacidade dos indivíduos influenciarem as condições de sua própria existência. A seqüência do documentário, como todo ele, evidencia que o mercado, na realidade são grupos, donos de grandes corporações financeiras, que colonizam os espaços públicos, utilizando-os para benefício próprio.

Ao utilizar-se dos recursos da linguagem cinematográfica para nos fazer compartilhar da indignação daqueles que tiveram seus direitos usurpados, a seqüência traz vida para temáticas trabalhadas no ensino-aprendizagem da História, por exemplo, Estado, Democracia, Cidadania, Alienação, Eleições e Opressão. Tais temas podem ser trabalhos a partir deste envolvimento emocional, gerado pelo discurso produzido pelo documentário.

Por outro lado, a discussão sobre a alienação quando retomada, no momento em que, o documentário demonstra numa determinada seqüência, como o

povo norte-americano é controlado a partir de discursos ideológicos construídos tanto pelo Estado, como pela mídia, produzindo uma generalizada ausência de questionamentos.

Refletimos sobre as possibilidades que a leitura e análise discursiva de filmes, pode proporcionar, através do ensino-aprendizagem da História: um olhar e uma postura mais crítica do que é veiculado pela mídia; a instigação de uma postura questionadora; a formação de leitores audiovisuais mais críticos, de forma a questionar a História que é vendida não só pela mídia cinematográfica, como também pela televisiva.

Bauman (2000), ao analisar os sentimentos de impotência coletiva e como as angustias de milhares de pessoas podem se manifestar sobre a forma de explosões espetaculares. Chama a atenção para o poder dos grandes meios de comunicação, capazes de mobilizar virtualmente milhões de pessoas canalizando tais explosões, na forma de festivais de compaixão e caridade, como ocorre freqüentemente com grandes campanhas assistencialistas, como também sob a forma de agressão acumulada contra um inimigo público recém-descoberto.

A preocupação que emergiu sobre a História que é vendida pela mídia, por parte dos professores durante a oficina pedagógica, encontra uma interessante interlocução com o pensamento de Bauman (2000), referente à capacidade dos meios de comunicação de congregar uma forma de agressão acumulada contra um inimigo.

A partir desta interlocução, podemos refletir que a abordagem discursiva dos filmes históricos, discutida no decorrer da oficina-pedagógica, em especial com “Fahrenheit 11 de Setembro”.

Evidenciaram-se possibilidades de através do próprio filme, desconstruir com os alunos, os discursos criados sobre determinados grupos ou povos, que buscam nos induzir a identificá-los, por exemplo, como terroristas, radicais, selvagens, frios e depravados. Induzindo-nos a criar uma imagem muitas vezes

carregas de preconceito, que nos levam às vezes, a aceitar atrocidades em nome de uma falsa Democracia e uma inexistente Liberdade, contra um povo que imaginamos ser parte do “eixo do mal”.

Uma análise discursiva fundamentada numa *racionalidade sensível*, ou seja, que ao desconstruir um discurso, nos leve a uma reflexão sobre os valores e as imagens carregadas de emoções, que construímos sobre o outro, a partir de um filme. A leitura e análise de um filme que explore e supere a dicotomia razão/sensibilidade, no ensino-aprendizagem da História, pode proporcionar um olhar crítico sobre o mundo que nos cerca, mas que se volta e mergulha em suas próprias emoções, emergindo um outro olhar, diferenciado e inesperado.

Toda a experiência vivida no decorrer da oficina-pedagógica nos permitiu observar uma mudança, por parte dos professores, quanto ao filme e às possíveis abordagens em sala de aula, vinculadas ao olhar:

- *“A partir dessa oficina, comecei a ver o filme com um olhar mais crítico...”*; (Professora Kátia)
- *“A partir do que vimos e foi discutido com o filme “Desmundo”, podemos ter, agora, uma outra visão no uso de filmes como documento para trabalharmos com nossos alunos...”*; (Professor Eduardo)
- *“Eu já tinha noção dessas coisas, já produzi um vídeo, mas a maneira como foi abordado o assunto foi muito enriquecedor”*; (Professor José Carlos)
- *“A oficina me mostrou que assim como existem bons livros didáticos, a gente tem bons e péssimos filmes; só que no livro eu consigo encontrar isso com mais facilidade. No filme eu era completamente leigo; agora, tenho um olhar diferente: já presto atenção”*; (Professora Elaine)

As questões que surgiram a partir da oficina, dessa mudança do olhar, nos ajudaram a refletir sobre as implicações, para o ensino-aprendizagem da

História, dos saberes/fazeres dos professores que focam especificamente a possibilidade do uso do filme como fonte documental e texto sincrético no contexto de sala de aula.

6.2 *Novas fontes e Novas abordagens: desafios e problemas*

Quando se aborda a questão do filme, o epicentro das discussões ocorre na elevação desse ao “status” de documento monumental e fonte para a produção historiográfica e socialização do conhecimento histórico. Esse enfoque está inserido numa discussão teórica bastante ampla na historiografia, proporcionada pela nova História que, ao propor a busca de novas abordagens, novos objetos e novos problemas, põe em xeque a História tradicional que possui como única fonte documental os textos escritos.

Ao trazer o filme para a sala de aula, o professor vê-se diante de vários desafios, que se concretizam como obstáculos ao seu uso como fonte no ensino-aprendizagem da História.

Assim como a inserção e o uso do filme como fonte nas aulas de História trazem desafios e obstáculos, novas abordagens deste em sala de aula, no ensino-aprendizagem da História, também trazem seus desafios, que nos remetem a outras esferas de reflexão, diferentes das surgidas pelo uso do filme como fonte.

A partir dessas duas perspectivas — o uso do filme como fonte e as novas abordagens do mesmo no ensino-aprendizagem da História —, analisaremos, quanto aos desafios, obstáculos e possibilidades no uso do filme, as observações realizadas e o discurso dos professores.

Num primeiro momento analisaremos os desafios e obstáculos oriundos da inserção do filme como fonte; em seguida, as questões originárias das novas abordagens sobre o filme.

6.2.1 Novas fontes, novos desafios

Ao inserir o filme como fonte para o ensino-aprendizagem da História em suas aulas, desafios emergem e acabam se tornando obstáculos; na fala dos professores, os que mais avultam estão relacionados à tecnologia a ele associada, pois, antes de tudo, faz-se necessário que se tenha a fita, e um equipamento para exibi-la. Três questões se manifestam nesta reflexão: os problemas referentes às condições do equipamento; o acesso a obras cinematográficas e o local para a exibição dos filmes.

Com relação às condições do equipamento, pesquisa realizada por Murilo (2000) em 16 escolas da rede municipal de ensino de Vitória (ES), mostrou que, em geral, são apropriadas; mas algumas permaneciam com o aparelho de vídeo (VHS) defeituoso por vários meses.

Em relação ao local de projeção do vídeo na escola, eram raras as que possuíam uma sala específica para a exibição de filmes, e as poucas que existiam eram inadequadas e bastantes desconfortáveis; além disso, era muito grande o tempo gasto para se transportar o aparelho até à sala de aula e arrumá-lo para a exibição.

Pela fala dos professores de História, na pesquisa realizada por Murilo (2000), também ficam patentes as grandes dificuldades encontradas com a questão da acessibilidade às produções cinematográficas. A quase inexistência de acervos

internos nas escolas pesquisadas, dificultava o uso da obra cinematográfica e limitava a seleção dos filmes utilizados pelos professores em suas aulas. O governo federal, os estaduais e os municipais constituíram núcleos alimentadores de suporte às escolas. No Espírito Santo, foi criada, pelo governo federal, a TV Escola. As secretarias de Educação estaduais e municipais buscam, em parceria com empresas, compor acervos para distribuição das fitas; mas o problema é que, em geral, esses acervos, além de não atenderem às necessidades dos professores, ficam em locais de difícil acesso. Diante dessas condições, os professores comumente utilizam-se de acervos comerciais, ou constituem um acervo próprio, através da reprodução de fitas.

Isto é consequência da política do executivo federal, estadual e municipal que, na tentativa de gerenciar e centralizar os programas de introdução de novas tecnologias na escola acaba excluindo dos profissionais de ensino o direito de administrar a aquisição do acervo utilizado. (MURILO, 2000, P. 42).

Após cinco anos, os aparelhos de vídeo (VHS) e as televisões, em sua grande maioria, foram substituídos por aparelhos de DVD e televisões de 29 polegadas; na maioria das escolas, houve melhoria na qualidade dos equipamentos.

- *“Muitas escolas, infelizmente, “encostaram” as fitas, pois é melhor você adquirir o DVD”.* (Professora Maria)
- *“A tecnologia está presente na escola... com DVD, vídeo, salas, etc.; Não há problemas, nem de espaço, nem de tecnologia, nem de aparelhos a serem utilizados”.* (Professora Elaine)

Quanto aos equipamentos para a exibição do filme, houve sensível mudança no quadro apresentado por Murilo em 2000; algumas escolas, entretanto, ainda não adquiriram esses equipamentos, não por falta de verba, que todas possuem, sendo que, uma porcentagem desta destina-se à manutenção de equipamentos. Com essa verba, no entanto, um bom número de escolas optou por comprar novos equipamentos.

- *“As escolas que são menores na rede recebem um valor de quase 90 mil reais”. (Carlos, coordenador do Grupo de Formação Continuada de História)*
- *“Anualmente, a escola recebe uma verba para fazer não só manutenção, mas também fazer a compra”. (Carlos, coordenador do Grupo de Formação Continuada de História)*

Não obstante as condições dos equipamentos mais antigos terem melhorado e ter havido uma renovação deles em grande parte das escolas, permanece a maioria dos desafios e obstáculos apontados pelos professores para o uso do filme em sala de aula, principalmente em relação ao acesso e ao local para a exibição.

O acesso dos professores às obras cinematográficas envolve alguns fatores interessantes, observados durante a pesquisa de 2005. Não obstante a maior acessibilidade a acervos comerciais, e às reproduções dos filmes comumente chamados “piratas” — tanto as locadoras quanto os “piratas” trabalham com os chamados filmes comerciais — há uma grande dificuldade de se encontrar fitas com temas históricos, e mais difícil ainda, que sejam interessantes.

- *“[...] acho que dependendo da temática, não existem filmes para a utilização em sala de aula [...]”. (Professora Clara)*
- *“Filmes que você não encontra... um filme que eu já procurei e não achei foi “O Guarani”, que eu queria passar para a turma da noite (2º grau)”; liguei para várias locadoras de Vitória e não achei. Infelizmente, não existe uma preocupação das locadoras em terem um acervo com filmes históricos ou filosóficos; é lógico que existe muito filme nessa linha, mas não é fácil de encontrar [...]”. (Professora Eleanor)*
- *“Trabalhando numa Prefeitura que há 10 anos não dá aumento, como montar um acervo de videoteca? O jeito é recorrer ao bom e velho “pirata”, na feira [...]”. (Professor Jorge)*

Com relação aos espaços que disponibilizam acervos de filmes para os professores, percebemos um recrudescimento do problema. Nas escolas observadas, quando há um acervo, são muito poucos os filmes disponíveis, tanto em VHS quanto em DVD.

Grande parte dos acervos públicos ainda é constituída por fitas VHS, resultando disso duas grandes problemáticas: a defasagem do acervo, já que, nas escolas, a maioria dos filmes novos é distribuída somente no formato DVD, como também grande parte dos aparelhos; e a condição desses acervos. Dessa forma, quando as fitas estão em boas condições, são muito antigos, como na videoteca da UFES; e se a escola não tiver o videocassete, não dá para trabalhar. Há espaços, inclusive, como o CREAD (Centro Regional de Educação Aberta e à Distância), pertencente à Prefeitura Municipal de Vitória, no qual, além das fitas estarem em péssimo estado de conservação — algumas sem condições de recuperação —, os filmes, em sua grande maioria, são bem antigos. No caso do CREAD, especificamente, pudemos observar que essas problemáticas que afetam um espaço interessante aos professores de História e de outras áreas do Sistema Municipal de Ensino de Vitória, são oriundas de um abandono por parte dos responsáveis pelo acervo, que pode ser retratado também na fala de alguns professores:

- *“[...] nós temos um espaço hoje que está sendo muito utilizado pela UFES, onde havia toda uma parte de fitas [...]”*. (Professor Jorge)
- *“[...] tínhamos um espaço que fazia empréstimos para professores, um espaço que hoje, infelizmente, está em desuso, porque muitas fitas estão com bolor”*. (Professora Andréia)
- *“[...] como seria bom que tivéssemos esse acervo montado na escola, ou em qualquer outro lugar dentro da SEME, que tivesse como fornecer pra gente; funcionaria muito mais. [...]”*. (Professora Marci)

Podemos depreender das falas expostas que esse espaço não está somente abandonado pela instituição que o montou.

Observamos e ouvimos, nos encontros realizados na formação, antes da visita do coordenador ao acervo do CREAD, professores relatarem a dificuldade do deslocamento deles para o acervo; alguns conseguem ir, mas quando chegam não encontram o filme desejado, e quando encontram, não está em condições de ser exibido; outros relatavam que havia pessoas na escola que iam ao acervo e traziam o filme.

O esvaziamento do espaço (cujos desdobramentos serão analisados em outro momento) pelos professores acabou contribuindo, de certa forma, para um grande desconhecimento da real situação desse espaço na locação de filmes, como também para uma apropriação do espaço e o seu conseqüente uso pela UFES. A exclusão dos professores na participação da montagem do acervo, como bem identifica Murilo (2002), contribuiu muito para esse afastamento e alheamento.

Com relação ao local para a exibição do filme, observamos que, na maioria das escolas nas quais os professores entrevistados trabalham, o aparelho DVD e a TV encontravam-se na biblioteca; em algumas, o professor tinha que levar esses equipamentos para a sala de aula; somente numa escola havia uma sala ambiente para exibição de vídeo — escura, com ar condicionado, TV de 29 polegadas e “home theater”. O grande problema para os professores, quanto à biblioteca, é que ela não é ambiente para esse tipo de atividade; nela, os alunos demoram a se acomodar, constituindo verdadeira batalha fazê-los se acalmarem para começar a atividade. Quanto à situação na qual o professor tem que levar o DVD e a TV para a sala de aula, o grande problema é a demora, que consome um bom tempo da aula. Essas duas problemáticas são bem marcantes na fala dos professores, tanto em Murilo (2000), quanto na pesquisa que realizamos em 2005.

Com relação à sala ambiente, uma questão que emergiu foi a dificuldade de uma professora que nos concedeu entrevista, de operar os equipamentos (diferentes dos que tem em casa), pelo que, muitas vezes, recorre aos alunos, o que resulta, segundo a mesma, em perda de tempo para o trabalho com o filme.

O discurso dos professores, em geral, sobre as condições de equipamento, acessibilidade e local para se trabalhar com o filme, está carregado de questões que o vinculam à inserção do filme como fonte em suas aulas: uma sala de vídeo e uma videoteca, por exemplo, proporcionariam melhor operacionalização e otimização do tempo gasto na exibição da fita. Esse argumento preenche o discurso dos professores, que ressaltam os obstáculos para se levar o equipamento à sala de aula: quando conseguem deixá-lo pronto para a exibição, já se passou um bom tempo de aula. Com relação ao acesso, observamos a mesma ênfase no discurso: o tempo perdido em se conseguir — quando se consegue — o filme que se deseja, ou um filme interessante para exibir na aula.

6.2.2 Novas abordagens, novos problemas

As dificuldades pesquisadas, oriundas de uma nova abordagem do filme no ensino-aprendizagem da História, são de outra ordem, mas acabam se agregando a alguns dos desafios e obstáculos na inserção do filme como fonte.

Na pesquisa realizada por Murilo (2000), apesar das inúmeras dificuldades para a inserção do filme no ensino-aprendizagem da História, os professores construía estratégias de abordagens e trabalho com o filme em sala de aula; buscava-se, com isso, na parte do filme que tem a ver com a História, um

referencial histórico. Esses referenciais, em geral, nos textos cinematográficos correspondem a figuras: roupas, arquitetura e armas. Outra dimensão desses referenciais são os eventos históricos em si: as grandes navegações, a atuação jesuítica, as Cruzadas, e o pagamento de indulgências, cuja exibição, pelos professores, em geral, tinha como objetivo ilustrar o conteúdo existente no livro didático trabalhado em sala de aula.

Nesse tipo de abordagem duas problemáticas emergem, com maior intensidade, no discurso dos professores e nas observações feitas por Murilo (2000). Na primeira, relacionada à inserção do filme como fonte no ensino-aprendizagem da História, o professor precisa ter o filme para **ver** e **identificar** os referenciais históricos nele presentes; além disso, precisa do equipamento em boas condições para exibir a fita. Na segunda, referente à postura dos alunos em relação ao uso do filme, o professor esbarra no comportamento do aluno, que não vê o filme como aula, mas como diversão, uma “não aula”, um “tapa buraco” para o professor que faltou, ou para este passar o tempo sem dar aula.

Com relação às suas estratégias de abordagens, na pesquisa realizada por Murilo (2000) as falas dos professores são muito claras: termos como “*destaco*”, “*ilustração*” e “*identificar*”, denotam não uma análise prévia do filme, mas, sim, uma identificação prévia desses referenciais, para serem destacados e servirem de ilustração para uma discussão e análise do que está no conteúdo do programa, materializado, em geral, no livro didático. Nesse sentido, ilustrar significa somente ter o filme, e um aparelho adequado para a sua exibição.

Com relação ao comportamento dos alunos, além da postura de muitos professores que usam o filme para passar o tempo da aula, existe a questão deste ser usado para suprir ausência de professor, o que, na visão do aluno, já constitui um fator negativo; somado a isso, em geral os espaços utilizados para a exibição do filme — biblioteca e sala de aula — não colaboram para prender a atenção do aluno quanto à narrativa nele contida, ou seja, a estória que é contada, já que, nesses espaços, a atenção é muito dispersa.

Das diversas abordagens às quais o filme pode ser submetido e trabalhado em sala de aula, discutimos, na oficina-pedagógica realizada em nossa pesquisa, uma perspectiva de abordagem, com uma análise discursiva que não só explora o sincretismo da linguagem audiovisual, mas também a própria estrutura da linguagem cinematográfica.

Neste sentido, os planos, a montagem, as cores, o som, a música, as figuras, a fala dos personagens e do narrador, a actorialização, e a articulação desses elementos na cena ou na seqüência do filme, por exemplo, ganham relevo na leitura e na análise discursiva de um texto cinematográfico: as roupas de época, as armas utilizadas nas guerras, as datas e os nomes dos envolvidos, saem do primeiro e passam para o segundo plano.

Os desafios relacionados à perspectiva de abordagem discursiva dos filmes, discutidos e debatidos com os professores, nos remetem a questões da exploração dos sentidos e da sensibilidade proporcionada por uma educação do olhar e do ouvir, que os torna mais atentos, perspicazes e mais críticos.

- *“A partir dessa oficina eu passei a assistir ao filme com um olhar mais crítico [...]”.* (Professora Kátia)
- *“O professor de História que está trabalhando com filme, pode estar desenvolvendo uma educação do olhar, mais crítico, com relação ao audiovisual, através do cinema, jornal, novela, televisão [...]”.* (Professor Emanuel)
- *“[...] agora, eu tenho um olhar diferente, já presto atenção, olho o que mudou, a música, a imagem, a tomada de câmera [...]”.* (Professora Maria)
- *“Você pode trabalhar com eles o exercício da visão e da audição [...]”.* (Professor Eduardo)
- *“[...] eu trabalhava a estória e o contexto histórico; não atentava para as questões de efeitos visuais; outras coisas que fazem parte da produção a gente não percebe”. “[...] ele me fez atentar para outras coisas que passavam despercebidas, que eu não observava*

mesmo, como a questão da luz e da cor; são coisas que, realmente, mostram o objetivo do diretor ou de quem escreveu o filme [...]". (Professor Daniel)

- *"[...] não atentava para a questão da intencionalidade do diretor, da mensagem que ele quer passar; não atentava para esses detalhes, o da mensagem que está subentendida, implícita no filme [...]". (Professora Marci)*

Desde a formulação da oficina, deixamos claro que não estávamos propondo aos professores uma "receita de bolo", que eles pudessem aplicar, de imediato, em suas aulas. A proposta era a de uma socialização e construção de uma perspectiva de análise discursiva do filme, no ensino-aprendizagem de história, que nos proporcionasse uma reflexão sobre estratégias de abordagens do mesmo.

Ao analisarmos a fala dos professores, observamos frases como: *"comecei a olhar"*, *"desenvolvendo uma educação do olhar"*, e *"exercício da visão e da audição"*. Neste sentido, ficou muito claro para os professores que, realizar a análise discursiva de uma obra cinematográfica, ou da cena de um filme, exige um exercício do olhar e do ouvir, e que esse exercício, na sua formação, estava apenas começando.

Nas discussões realizadas nos encontros de formação continuada em torno do Cinema, pudemos perceber uma preocupação relativa à continuidade dessa discussão em eventos futuros, visto que tal abordagem requer maiores reflexões, maior exercício de análises, para que os sentidos sejam educados e proporcione, a cada análise, maior facilidade para desvelar os discursos inseridos nos filmes.

Um dos grandes desafios, além de evitar que o assunto "saia de cena", é dar continuidade ao trabalho, de forma que proporcione maiores aprofundamentos e trocas de experiências. Aliás, não será apenas com uma oficina-pedagógica que o professor conseguirá desenvolver uma análise discursiva do filme e

ainda traçar novas abordagens em sala de aula; é preciso mais do que isso, empenho prático e vivência, pois, no que tange à análise do discurso cinematográfico, o processo apenas se inicia.

Nas estratégias desenvolvidas pelos professores, segundo a pesquisa apresentada por Murilo (2000), torna-se fundamental identificar os referenciais históricos, os quais, em geral, encontram-se na dimensão figurativa do filme, e para isso só o conhecimento histórico basta; já na abordagem discursiva, discutida com os professores na oficina, faz-se necessário identificar os temas.

Na dimensão temática de um filme, na sua narrativa, o tema central e os temas periféricos estão distribuídos em toda a trama, e para serem identificados, demandam um saber sobre a construção do discurso, o que um olhar atento propiciará.

Após a identificação dos temas, necessário se faz analisar os discursos construídos sobre os mesmos, para o que o professor deve sentir todo o sincretismo da linguagem cinematográfica, além de perceber como os diversos elementos da linguagem contribuem para a construção discursiva de um determinado tema. Na obra cinematográfica, as cores, as figuras, as linhas, os sons, as músicas, os enquadramentos e os ritmos, entre outros, constroem um discurso, mas, para isso, não basta ter somente uma televisão de 29 polegadas, um filme e um aparelho DVD; são fundamentais imagem e som de qualidade e ambiente adequado, sem o que tal abordagem resulta inviável.

Quanto à distração do aluno em relação à narrativa do filme, conforme apontada por Murilo (2000), tem lugar em ambiente com difíceis condições de percepção, fator esse bem retratado no relato de um professor:

“O espaço físico aqui é um sufoco [...] claridade [...] a televisão aqui é no carrinho, tem de arrastar, o som não é “stéreo”, o equipamento de som mal se ouve [...] é muito difícil, desanima [...] o ideal é uma sala específica de vídeo, com acústica. Aqui eu desanimei de usar vídeo; tem a claridade que reflete na televisão [...] só por ser na sala de aula, sem o som “stéreo”, mais a claridade, já fica difícil. Eu exibi o filme “A guerra do fogo”, que não tem diálogo, tentei usar o filme “Desmundo”, parando e explicando o filme, mas eles não percebiam,

reclamavam que a TV estava muito clara, e o som, muito ruim.”
(Professor Daniel)

A falta de uma sala apropriada e uma tecnologia que agregue aos já existentes aparelhos de DVD e TV uma boa qualidade de som e imagem, torna-se obstáculo para uma experiência sensorial do aluno com o filme, dificultando a percepção deste e atrapalhando o professor em suas intervenções, no sentido de demonstrar como uma determinada cor, música, gestos dos personagens e sons produzem sentidos, e o papel que estes desempenham na produção de um discurso sobre determinado tema.

Quanto ao comportamento dos alunos em relação ao filme, observamos nas falas de muitos professores entrevistados, que o uso deste ainda é encarado pela maioria dos alunos como uma “não aula”, algo para se divertir ou para passar o tempo. No entanto, encontramos falas e reflexões de alguns professores, preocupados com o tipo de filmes que os agradam.

- *“[...] nós vamos trabalhar um texto sobre a segunda guerra mundial [...], quando se fala em filme de guerra, a primeira barreira que eu vou encontrar é a de que ele só quer ver morte, tiro, morte, morte, tiro; e eu não quero explorar essa parte, só a morte em si”.*
(Professora Alice)
- *“[...] eu vejo também a postura dos nossos alunos da quinta a oitava séries; filmes, para eles, têm que ser de ação, tiro e pancada; aí você o segura o filme inteiro na sala, caso contrário, você tem um luta danada para trabalhar com o filme inteiro”.*
(Professor Eduardo)
- *“[...] se você pega um filme de luta e ação, o aluno se prende demais e acaba atrapalhando ao invés de ajudar; e aí como é que se ensina História? Vira distração sem conteúdo pedagógico”.*
(Professora Clara)
- *“[...] os Rambos da vida, os Schwarzeneggers da vida, e essas comédias às vezes até ridículas é que fazem mais sucesso entre eles [...]”.* (Professor Eduardo)

Das falas dos professores identificamos que, o interesse do aluno quando se trata de filmes direciona seu olhar para cenas de ação, tiros, mortes, lutas e violência. Esse interesse não pode ser desprezado e alguns professores que foram entrevistados, sinalizaram que estão refletindo sobre estas questões.

Santos (2002), Bauman (1999, 2000) e Ellsworth (2001) desenvolvem reflexões que dão indícios e pistas para uma reflexão e um melhor entendimento sobre o interesse do aluno e o apreciar de seu olhar, voltadas para uma estética associada ao deleite, ao prazer com cenas dinâmicas e violentas.

Ao refletir sobre o prazer, conceito que associa a racionalidade estético-expressiva, Santos (2002), em suas análises, afirma que na modernidade ocidental o prazer foi *parcialmente colonizado*, através da industrialização do lazer e dos tempos livres, da ideologia e prática do consumismo, como também da indústria cultural.

Enquanto no pilar da regulação, o princípio do Mercado colonizou e absorveu os princípios do Estado e da Comunidade, no pilar da emancipação a racionalidade cognitivo-instrumental colonizou e absorveu a racionalidade estético-expressiva moral-prática da ética e do direito. A partir da convergência do princípio do Mercado com a racionalidade cognitivo-instrumental da ciência e da tecnologia, e a respectiva colonização do Estado pelo Mercado: industrialização, lazer e consumo, tornam-se palavras chaves para se compreender a *parcial colonização do prazer*.

O Estado Norte-Americano, por exemplo, é profundamente marcado por uma racionalidade cognitivo-instrumental alicerçada na ciência e na técnica. Colonizado pelo princípio do Mercado, sua histórica busca por hegemonia geopolítica, em várias regiões de nosso planeta nas últimas décadas, é orientada por conceitos fundantes da ciência moderna — dividir, controlar, dominar. Respalando grande parte de suas tentativas, por uma tecnologia

bélica, são mascaradas ideologicamente pelos discursos da democracia e liberdade.

Os interesses que norteiam as estratégias geopolíticas do Estado Norte-Americano sofrem intensas pressões de grupos financeiros — homogeneizados por um termo amorfo denominado Mercado — passando a serem regidas por uma outra lógica — o lucro.

A sociedade norte-americana se organiza e movimenta-se, no interior de um Estado colonizado pelo Mercado. A educação por sua vez, como principal instrumento moderno para a criação do *código de escolha* — que tem por finalidade prover os optantes de sinais de orientação, regras de conduta e, acima de tudo, valores que orientam a opção, ou seja, induzir os indivíduos a internalizar as normas que dali em diante guiarão sua prática — sofrem as pressões do Mercado (BAUMAM, 2000)

Se pensarmos os fenômenos culturais como instâncias educacionais, encontramos na indústria cultural um dos instrumentos que corroboram para criação do *código de escolha*. Sob as pressões do Mercado, as mesmas, medeiam sua feitura que tende, “[...] a se formar por semelhança à conduta modelo que os indivíduos deveriam adotar se receptivos ao mercado” (BAUMAN, 2000, p. 81).

A sociedade atual é marcada pelo consumo, que molda seus membros pelo dever de desempenhar o papel de consumidor, normatizando a capacidade e vontade de desempenhar tal papel. O Mercado na busca do lucro institui uma economia, cuja lógica é orientada para o consumidor, ou seja, a satisfação do mesmo deve ser instantânea (BAUMAN, 1999).

Um bom consumidor é um aventureiro, uma amante da diversão. O jogo do consumidor não é a satisfação dos seus desejos — adquirir, acumular ou possuir riqueza material e palpável — mas a excitação de uma sensação nova, a acumulação de sensações (BAUMAN, 1999)

Tendo a ideologia consumista como valor, pelo qual, os que optam são orientados a fazer suas opções, o entretenimento e os eventos, ocupam lugar de destaque nas horas livres. A indústria cinematográfica Holliwoodiana, por exemplo, é um, dentre outros, grande instrumento de veiculação em massa de um prazer colonizado. Grande parte dos filmes que produz, proporciona um tipo de entretenimento e lazer ao seu *público*, que estimula a apreciação, o gozo e o prazer por uma estética vinculada não só ao Mercado, como também a um Estado colonizado pelo mesmo.

Os filmes são feitos para alguém, visam, imaginam e principalmente desejam determinados públicos. Considerando-se os interesses comerciais dos produtores há um desejo de controlar, tanto quanto possível o local de onde o expectador ou expectadora lê o filme. Busca-se uma posição de coerência para que o filme funcione, adquira sentido e agregue valores, de prazer, agrade dramática e esteticamente.

Mesmo que o público nunca esteja no lugar para o qual o filme fala, o lugar que o filme endereça parece existir como um “lá” abstrato e partilhável, uma posição-de-sujeito imaginada no interior do poder, do conhecimento e do desejo que os interesses conscientes e inconscientes por detrás da produção do filme precisam que o público preencham. Abstratamente ou não, os filmes parecem “convidar” os espectadores reais a essas posições e encorajá-los, ao menos imaginariamente, a assumir e a ler o filme a partir de lá. Os espectadores parecem ser “recompensados” (com o prazer da narrativa, com finais felizes, com experiências de leitura) por “assumir” e agir a partir daquela posição imaginária, à medida que interpretam o filme (ELLSWORTH, 2001, p. 39).

Há uma necessidade comercial, para que um filme possua diferentes sistemas formais e estilísticos. Vários modos de endereçamento podem estar ocorrendo simultaneamente, por meio de uma multiplicidade de lugares e locais de leitura, num único filme, de forma a vender a si próprio e os produtos relacionados ao filme (ELLSWORTH, 2001).

Os filmes americanos comumente recorrem às cenas de ação, lutas, tiroteios e guerras — marcadas por uma lógica alicerçada no controle e na dominação — com recursos expressivos que deslumbram, proporcionando um prazer visual e sonoro, por uma estética da violência e do consumo.

Quantos expectadores, diante de uma cena de luta, não desejam aqueles óculos usados por um dos lutadores, ou o celular usado por uma personagem que é perseguida em meio a tiros no filme “*Matrix*” (1999) e o carro “*tunado*” e “*envenenado*”, usado por um por um policial disfarçado no filme “*Velozes e Furiosos*” (2001).

Neste sentido, ir ao Cinema é uma busca coletiva por sensações e prazeres que só podem ser experimentadas individualmente, os prazeres são privados. O que a companhia, no Cinema, pode oferecer é “[...] endossar a desejabilidade do desejo e reafirmar a convicção de que o objeto do desejo foi bem acolhido” (BAUMAN, 2000. p. 83).

Em nossa trajetória escolar, passamos por um processo de alfabetização para compreendermos os significados das palavras, das frases e dos textos, para que possamos interpretá-los, analisá-los e criticá-lo. O processo de alfabetização do olhar e do ouvir, possibilita ao expectador não só “ver” e a “ouvir” um filme, mas “lê-lo”. Ler um filme é buscar compreender as informações, as mensagens, os valores que o mesmo deseja nos transmitir, e os recursos de que se utiliza para nos persuadir.

Neste sentido, o prazer *parcialmente colonizado*, através do desenvolvimento de pesquisas, técnicas e estratégias persuasivas que a produção áudio-visual utiliza, gera um despreparo em nossas crianças e adolescentes não só para lidar de maneira mais crítica com filmes, mas também, com desenhos animados, propagandas, e programas destinados a eles.

“Para quem viveu imerso, do nascimento à morte, numa sociedade de mídia e consumo é, pois, importante aprender como entender, interpretar e criticar seus significados e suas mensagens. Numa cultura contemporânea dominada pela mídia, os meios dominantes de informação e entretenimento são uma fonte profunda e muitas vezes não percebidas de pedagogia cultural: contribuem para nos ensinar como nos comportar e o que pensar e sentir, em que acreditar, o que temer e desejar-se o que não. (KELLNER, 2001, p. 10)

Um grande obstáculo, que vai além da postura do aluno que encara o filme em sala de aula como tudo, menos como aula, é desconstruir este olhar que busca

ação, violência, luta, armas e sexo, para construir um olhar que se integre ao ouvir, que busque ampliar o leque de suas apreciações e se constitua de forma mais crítica, e perceba as múltiplas dimensões que o filme pode lhes oferecer para a aprendizagem da história e para a vida.

A inserção do filme como fonte na sala de aula, como também as novas abordagens do mesmo no ensino-aprendizagem da história, em especial a abordagem discursiva, implicam no surgimento de obstáculos que dificultam explorar as potencialidades que o filme possui. Alguns destes obstáculos que analisamos, se manifestaram como questões discutidas no espaço de formação continuada, e outros não. Os debates e as discussões realizadas desembocaram, no espaço de formação continuada, numa articulação estratégica e política para superar alguns desafios no uso do filme, pelos professores de história.

6.3 *Formação Continuada: lamentação, articulação e ações políticas*

6.3.1 Lamentações e discussões

Ao elaborar as primeiras páginas do presente capítulo, relatei os meus primeiros contatos com o Espaço de Formação Continuada e o grupo de professores de História, discorrendo também sobre as respectivas reflexões realizadas acerca desses encontros iniciais.

No decorrer e após a oficina-pedagógica, acompanhamos intensos e calorosos debates, depoimentos indignados e dolorosos e um esforço dos participantes para que aquele Espaço não se resumisse apenas em um muro de lamentações públicas, como tantos outros que existem na sociedade contemporânea.

Agregado às observações realizadas, identifica, nas falas dos professores de História, um rico material para análise e reflexão sobre os saberes/fazeres por eles desenvolvidos no espaço-tempo da pesquisa, cujas dimensões extrapolam os problemas, obstáculos e implicações referentes ao uso do filme como documento/monumento no ensino-aprendizagem da História.

Para a pesquisa, a riqueza dessa dimensão não pode ser desprezada, por proporcionar a compreensão dinâmica de todo um processo mais amplo, no qual a oficina-pedagógica e seus desdobramentos estão inseridos.

Vivemos numa sociedade de “indivíduos livres” que faz da crítica da realidade, da insatisfação com o “*status quo*” e da expressão dessas insatisfações, nos afazeres cotidianos, algo inevitável e obrigatório.

Engajados na “política-vida” olhamos bem de perto as nossas ações, e refletimos sobre elas, mas raramente ficamos satisfeitos com os resultados, conquanto estejamos sempre dispostos a corrigi-los.

No entanto, essa reflexão não vai longe, não alcança os complexos mecanismos que estabelecem as conexões das nossas ações com seus resultados e as condições que os determinam.

No nosso cotidiano somos indivíduos mais predispostos, assertivos e intransigentes em nossas críticas, mas isso parece incapaz de afetar a nossa agenda, ou seja, mudar o que já está estabelecido para as nossas escolhas na “política-vida” (BAUMAN, 2001).

Esse engajamento na “política-vida” leva a um tipo de crítica que se aproxima do padrão de “acampamento”. Na “política-vida”, não ocupamos os espaços como cidadãos, mas como consumidores, sem prestarmos atenção como os estes são geridos, desde que sejamos bem acolhidos, e aqueles que também ocupam o mesmo espaço nos deixem sossegados. Defendemos nossos direitos aos serviços prometidos e ao direito de ir e vir sem sermos incomodados; reivindicamos melhores serviços, e se nos sentimos prejudicados reclamamos e cobramos o que nos é devido. Dificilmente, no entanto, questionamos ou negociamos a filosofia administrativa do lugar, ou assumimos a responsabilidade pelo gerenciamento do mesmo; em geral, o que fazemos é não voltar lá, nem recomenda-lo para os nossos amigos (BAUMAN, 2001). Nossas críticas dão-se ao estilo do consumidor; criticamos o produto, não a produção.

Os problemas, desafios e obstáculos que assolam os professores de História, não só quanto à inserção do filme como fonte, mas também quanto às novas abordagens no ensino-aprendizagem dessa disciplina, transformam-se em angústias que acabam desembocando no Espaço de Formação Continuada, provocando discussões acaloradas, críticas contundentes e, às vezes, propostas interessantes; tudo isso, no entanto, tende a parar por aí.

Há um profundo sentimento de impotência para a busca de soluções das angustias que os assolam. É muito comum ouvirmos de professores de História, que no Espaço de Formação discute-se, reclama-se muito, propostas são feitas, mas não se chega a lugar algum, sendo este um dos fatores que leva alguns a abandonarem o Espaço, aliás, instituído para eles.

Para Bauman (2000), o aumento do sentimento de impotência coletiva pode coincidir com o aumento da liberdade individual, na medida em que as pontes e a arte da tradução entre a vida pública e privada são destruídas, ou nem começaram a serem construídas.

Quando os professores de História expõem suas angústias e queixas no Espaço de Formação Continuada, na verdade as estão registrando num espaço público, para um público que sofre problemas semelhantes, embora tal semelhança não transforme essas angústias e queixas em questões públicas; as pontes e a construção de estratégias é que farão isso, transformando esses sentimentos num conjunto maior que a soma das partes, que detenha uma nova qualidade e que seja mais fácil de manejar por trabalhar de forma coletiva.

No decorrer dos encontros, várias questões foram debatidas e discutidas pelos professores, contando todas elas com grupos, pessoas e pesquisadores diretamente envolvidos, que promoveram uma rica e intensa troca de experiências. Etnia, racismo, sala de informática, livro-didático, movimento indígena, história regional e Cinema foram alguns dos temas discutidos.

Tais diálogos e discussões objetivavam não só o aprofundamento teórico dessas questões, mas também, principalmente, possibilitar uma reflexão vinculada à sala de aula, capacitando-os para lidar com problemáticas vinculadas ao ensino-aprendizagem da História e, se possível, equacionar algumas delas.

Mas, como traduzir, propor soluções e ações concretas para angústias e discussões vivenciadas no Espaço de Formação Continuada, sobre temas que envolvem esses sentimentos em uma questão pública relativa ao ensino-aprendizagem da História nas escolas públicas municipais de Vitória-ES?

6.3.2 Articulação política: em busca de traduções

Os professores de História entrevistados foram unânimes em reconhecer o potencial político do Espaço de Formação Continuada, mostrando consciência de que a produção historiográfica e o seu ensino-aprendizagem sofrem atravessamentos políticos das mais variadas ordens, que precisam ser debatidos, objetivando soluções e ações concretas, diminuindo-se, dessa forma, os problemas e obstáculos no ensino e no aprendizado de História.

- “[...] eu acho que a formação continuada, e a forma como está sendo encaminhada, é um espaço bom para os professores de História se articularem para requerer; mas todo mundo tem que falar a mesma língua; tem que está interessado; de outra forma não adianta; tem de ser uma discussão muito ampla”. (Professor Emanuel)
- “O espaço de formação continuada na área de História tem potencial para articulação política. É só a gente querer, que as coisas acontecem; a gente — o grupo — pode forçar um pouco essa barra e conseguir. Se o professor quiser, se a gente fizer mesmo com vontade, acho que vai”. (Professora Marta)
- “Eu só vou falar pela História: o que eu escuto das outras é que eles ficam reclamando da forma como está sendo conduzida, mas a formação continuada da História, até agora, nos tem oferecido um espaço para reivindicar, para falar, expor idéias, fazer os trabalhos, e até propor sugestões; inclusive nosso livro foi escolhido lá, ainda que com uma ótica meio estranha; mas na História está funcionando”. (Professora Eleanor)
- “O espaço de formação continuada é excelente para isso. Lá os professores podem se reunir e pressionar para tentar melhorar as

coisas, esse espaço não pode acabar. É um espaço onde podemos fazer cursos interessantes e que afetam diretamente nosso trabalho. Este espaço pode ser também para compartilhar experiências [...]”.(Professor Jorge)

- *“Com certeza, desde quando começou essa questão da formação eu sempre bati nessa tecla. É um espaço que o professor não pode perder; não pode abrir mão desse espaço; ele é uma conquista, apesar de muitos dizerem “ahhh”, mas por que veio um pacote, não. Veio um pacote, mas que está beneficiando [...]. Pelo menos no grupo de História você participa, tem a oportunidade de ver a participação política e a ideologia que aflora mesmo; no mais, é tentar chegar no que temos falado. Não adianta virmos aqui e falarmos; temos que chegar nos nossos locais de trabalho e começarmos a levantar esses questionamentos também”.*
(Professor Eduardo)

A consciência de que os obstáculos à melhoria do ensino-aprendizagem da História no Espaço de Formação Continuada passam “[...] pela mobilização de vários tipos de *saber*: Saberes de uma prática reflexiva; saberes de uma teoria especializada; saberes de uma militância pedagógica” (HAMELINE, 1991, apud, NÓVOA, 1992, p. 8), torna evidente, para os professores de História, que é preciso enfrentar a dimensão política não só de sua formação, mas também de sua profissão, no sentido de ser produtor da mesma.

Ao promovermos uma oficina-pedagógica sobre uma abordagem discursiva do Cinema no ensino-aprendizagem da História, articulamos saberes referentes às práticas reflexivas dos professores e a teorias especializadas, propiciando construção, socialização e debates sobre estratégias de abordagens discursivas relacionadas aos filmes trabalhados em sala de aula.

Obstáculos surgem; muitos deles, no entanto, com intensos atravessamentos políticos, que extrapolam o contexto da sala de aula, mas que o impacta com profunda intensidade. São fatores, além disso, que incidem nos obstáculos

resultantes, ou da inserção do filme como fonte, ou de uma abordagem discursiva. Isso requer da militância pedagógica, saberes capazes de transformarem a realidade dos contextos nos quais os professores estão inseridos. Requer, também, que se compreenda o Espaço de Formação Continuada, a escola e o sistema no qual estão incluídos como uma nova *territorialidade*, inseparáveis e com intensa intercomunicação, onde a autonomia dos professores pode se concretizar (NÓVOA, 1992).

Esse potencial político do Espaço de Formação Continuada, identificado pelos professores, pelo que observamos e ouvimos dos mesmos, configura a busca de maior autonomia profissional nos espaços onde atuam.

- *“Veja, é um espaço que não pode ser perdido, onde temos que estar, não só colocando as nossas angústias, partilhando algumas vitórias e alguns retrocessos dentro da sala de aula, mas também, especialmente, para nos informar sobre o que o aparelho administrativo da SEME tem a nos oferecer, e como você vai captar isso, captar esses recursos, estar nos apropriando dos espaços que a SEME pode oferecer. O mais importante, na formação continuada, é o professor ter consciência da situação, do que ele pode alcançar e conseguir [...]”.* (Professora Alice)
- *“[...] um espaço para ter consciência do que a SEME tem a oferecer, segundo você, ter ali um espaço para fazer a sua reivindicação”.* (Professora Elaine)
- *“Os professores percebem a formação como espaço de luta política, sim, [...] e nós percebemos que precisamos nos articular. Já estamos encaminhando documento. Nosso objetivo é contribuir, todos os espaços onde a História está encaixada, nós estamos discutindo, [...] nós vamos ter, agora, um fórum sobre esses espaços de educação não-formal, e a História foi à única que formatou um documento, das próprias angústias; então nós estamos tentando, junto com os professores, coletar todas essas angústias e transformar em documentos, transformar em luta no sentido de melhoria do ensino de História”.*

(Professor Carlos coordenador do Grupo de Formação Continuada de História)

- *“O espaço onde isso pode ser feito é o espaço da formação continuada, mas isso deve ser pedido oficialmente; acho que nós, da formação continuada, devemos escrever um documento, listando os possíveis DVD’s a serem comprados, e indicar outros, buscando articulação com outras disciplinas, como geografia, português [...]”.*(Professora Clara)

Das manifestações dos professores de História e dos debates e discussões ocorridas nos encontros, deduzimos que, para estes, nas estratégias de articulação política uma questão central é a consciência dos limites e possibilidades que o Espaço de Formação Continuada possui para ações coletivas de cunho político.

Conhecer limites e possibilidades desse Espaço, entretanto, demanda o conhecimento, em sentido lato, do contexto no qual ele, o professor, está inserido — a SEME (Secretaria Municipal de Educação). É preciso que saiba, portanto, como ela é gerida e como se dá a sua articulação com uma realidade mais ampla, norteadas pela Lei 9.394/96 e com as ações do MEC (através de portarias, resoluções, etc.). Da mesma forma, deve-se conhecer como esse órgão atua no âmbito das políticas públicas educacionais, e quais os sujeitos que nela detêm o poder de decisão. Só depois disso é que se pode pensar no aproveitamento do cunho político do Espaço, e estabelecer, com os gestores da SEME, uma ponte que leve ao diálogo e à negociação.

No título IV - Da Organização da Educação Nacional, da Lei nº 9.394/96 (Brzezinsk, 2000) encontramos:

Art.8º - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino.

§1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

A Lei nº. 9.394/96 é bem clara em relação às atribuições dos diferentes níveis de governo, especialmente em relação aos municípios, quando dispõe sobre a elaboração de uma lei municipal, cuja normatização é subordinada à União — é incumbência dos Municípios, na forma do inciso III, Título IV, do Art. 11, “*baixar normas complementares para o seu sistema de ensino*”.

Como bem evidenciam Pino (2000) e Saviani (2001), essa lei, enquanto atribui à União o poder centralizador de formulação das políticas públicas, promove, ao mesmo tempo, uma descentralização da sua organização e execução, ao transferir tais funções aos Estados e Municípios.

Num outro aspecto, a LDB é genérica, além de não enunciar claramente as próprias diretrizes e as formas de sua implementação. Ela silencia sobre matérias importantes, que se tornam objeto de leis específicas ou de portarias e resoluções do Executivo. A esse respeito, podemos citar, por exemplo, as questões referentes à formação e à carreira dos profissionais da Educação, e mais especificamente, a formação continuada de professores.

É importante observar, no entanto, que a Lei nº. 9.394/96, com o seu caráter centralizador e genérico, vem se constituindo como legitimadora das aceleradas e grandes reformas que estão sendo realizadas na Educação, tanto por iniciativa do MEC, quanto pela de alguns estados e municípios, através de resoluções, portarias e leis específicas (PINO, 2000).

E por mais que se discursar, portanto, sobre o caráter democrático dessa legislação, a sua constituição centralizadora e genérica vem consolidando uma prática já existente em nosso país, quanto às políticas públicas em geral, em especial as educacionais; decisões unilaterais e imposições de medidas e resoluções, vindas de “cima para baixo”, instituem profundas mudanças, sem a participação, nessas decisões, dos sujeitos sobre os quais tais mudanças incidem.

Em um desses encontros, o coordenador da área de História informou ao grupo dos planos da Secretaria Municipal de Educação de Vitória de reorganizar os encontros de formação continuada, restringindo-os por área e organizando encontros regionais no Interior do município.

Diante dessas informações, como que prevendo desdobramentos futuros, a professora Marta, profundamente desconfiada, se pronuncia e expõe seu ponto de vista, de que tal proposta, além de não aproximar a formação continuada do “chão da escola”, tem por finalidade desarticular todo o processo de maturação e consolidação já alcançado, e com isso, acabar com o próprio espaço de formação.

Bastante indignada e incisiva em sua fala, pede permissão ao grupo para ler um trecho da entrevista que nos concedeu, quando abordamos a formação continuada como um espaço rico para articulações políticas.

Esse pronunciamento vai reproduzido a seguir, por ser relevante tanto para o momento em que foi dito, quanto para o atual, pela forma de organização que a SEME adotou para a formação continuada.

Sou da época em que, quando entrei na Prefeitura, somente os turnos matutino e vespertino tinham esse dia, que era o de “planejamento por área”. O noturno em que eu estava lutou muito até conseguir. Nossos encontros eram muito proveitosos, depois fui atuar no vespertino. Nesse ínterim, Ana Marreco foi nomeada para a secretaria de Educação e acabou com tudo. Tínhamos carga horária fechada de cinco aulas por dia, sem nenhum planejamento, e não podíamos nos reunir — dentro da própria escola — com as áreas afins. Cada um trabalhava o seu conteúdo seguindo a “bendita” listagem, enviadas pela SEME, que existia nas escolas.

O fato de todo ano haver rodízio de pedagogos e professores só veio desestruturar os processos políticos pedagógicos das escolas.

Nós soubemos de nosso direito ao “espaço de formação continuada” somente a partir dos PCN(s) que o governo federal instituiu e a isso estavam vinculadas as verbas do FNDE e do FUNDEF. Se as prefeituras não estabelecessem esse dia de estudo dos PCN(s), elas não receberiam as verbas. Por isso, se temos hoje um espaço de formação continuada, temos de lutar para que perdure, porque são nesses encontros que ficamos sabendo das “tramóias” que as secretarias municipais estão articulando para não repassar à Educação as verbas devidas. Também estamos enriquecendo nossos conhecimentos, para melhorar nossa prática pedagógica do dia-a-dia. Nesses encontros, também nos informamos a respeito de congressos e cursos existentes em nossa área. Temos de mantê-lo a todo custo, pois já andei ouvindo que talvez possamos perdê-lo, ficando sem lugar para as nossas reivindicações políticas nas áreas de cada formação.

Acho que, através desses encontros, nós já mudamos muito do que vinha da SEME “de goela a baixo”. Estamos tendo uma participação maior nos projetos da secretaria, mesmo que isso não agrade a todos.

Por isso, se você sabe de algum colega que não está freqüentando o dia de formação, deixe-o alerta, porque esse dia, conquanto direito seu, implica também um dever a ser cumprido.

Quando a LDB atribui aos estados e municípios a liberdade de organização de seu ensino, possibilitando-os baixarem normas para tal organização, o que se observa é que a prática do MEC — decisões unilaterais e a imposição delas através dos expedientes já mencionados — tem servido de modelo para as secretarias estaduais e municipais. Descobrir quem toma as decisões, os motivos, quando e onde buscar um diálogo com tais sujeitos, torna-se um grande desafio. Portanto, participar das decisões antes que sejam tomadas, principalmente no que tange à formação continuada, é o foco de nossa análise.

Como a Lei silencia sobre os sujeitos que participarão democraticamente da elaboração e das decisões referentes às tais “normas complementares para os

sistemas de ensino”, podemos considerá-la um espaço de luta em aberto. Cabe aos professores, portanto, reivindicarem participação na formulação de normas que garantam a sua participação no processo, ao mesmo tempo garantir as conquistas já alcançadas.

A legislação abre espaço para a elaboração de “normas complementares” *locais*, mas, nem define o seu processo de elaboração, nem os sujeitos que farão parte deste; ou seja, a LDB é um campo aberto ao embate político.

É preciso, assim, como dizem os próprios professores de História, engaja-se, conhecer o campo de batalha, ocupando-o, deixando de lado lamentações, murmúrios e sentimentos de impotência, atitudes essas *espreitadas* pelos políticos profissionais, ou pelas empreiteiras, que ocuparam as velhas *ágoras* “[...] reciclando-as como parques temáticos” (BAUMAN, 2000, p. 11).

Uma questão levantada, que interessa mais de perto aos professores de História, após diálogos infrutíferos com funcionários de alguns setores da Prefeitura Municipal de Vitória, mais especificamente da secretaria municipal de Educação, foi a de que pudessem dialogar com quem, de fato, respondesse aos seus questionamentos, ou seja, o responsável pelo espaço, alguém inteirado da forma como este é administrado, e que saiba informar quem toma as decisões. Para os professores, ficou bem claro, logo nos primeiros encontros, que nem adianta falar, nem negociar com subordinados, que não têm poder de decisão.

No decorrer dos encontros, e mesmo das entrevistas, pudemos perceber que a busca pelo conhecimento das reais possibilidades que o Espaço de Formação Continuada pode oferecer estende-se também ao âmbito escolar.

Quando os problemas relacionados ao trabalho com o filme em sala de aula emergiam em alguns encontros, surgiam discussões interessantes, como uma que presenciamos, e da qual fizemos questão de participar.

O debate iniciado pelo coordenador deu-se em torno do acervo do CREAD, em vista da demanda surgida com a oficina-pedagógica no grupo. Visava a uma discussão de como os professores de História poderiam promover encaminhamentos, fazer parcerias, e resgatar esse espaço, amplamente utilizado pela UFES, por meio de um documento a ser elaborado no Espaço de Formação Continuada. Em meio às discussões sobre como deveria ser esse documento, algumas informações foram passadas pelo coordenador: muitas escolas já estão equipadas com aparelhos DVD e televisores de 29 polegadas, algumas com sala ambiente para exibição; e que havia verbas destinadas à manutenção de equipamentos permanentes.

Tais informações agitaram o debate, pois algumas escolas estavam destituídas de tais equipamentos, e a maioria nem sequer cogitava de uma sala ambiente. Muitos professores desconheciam a realidade de algumas escolas, o que desencadeou interrogações sobre a gestão da própria instituição na qual trabalhavam: “Como vocês conseguiram os aparelhos na sua escola?” “O que vocês fizeram para conseguir criar uma sala ambiente na escola?” “Expliquem-me essa questão das verbas”. O conhecimento dos mecanismos de gestão da escola e a participação professores nela são fundamentais.

Ao entrevistar uma professora de História, cuja escola construiu uma sala ambiente, com som estéreo, ar condicionado, TV de 29 polegadas e aparelho DVD, identificamos, no espaço escolar, um enorme potencial para articulação política — “Tem que ser prioridade na escola passar pelo conselho e colocar a questão da verba, do projeto político-pedagógico da escola; a partir daí, treinamento e atitude de exigência”.

Para que uma determinada demanda se torne prioridade na escola, faz-se necessária uma articulação, por parte dos professores, no convencimento da comunidade escolar, o que requer ampla discussão sobre a redefinição de prioridades. Vivemos em uma época em que “[...] o espaço público está cada vez mais vazio de questões públicas”. (BAUMAN, 2001, p.50).

Em outro encontro, em outro momento de discussão, em meio aos debates acalorados sobre questões que assolam a escola, um professor indignado diz:

[...] é preciso que se discuta sobre questões realmente importantes para a escola. De que adianta debatermos estas questões aqui se não levamos tais discussões para a escola. Enquanto a prefeitura proletariza e escraviza cada vez mais o professor, ficamos discutindo, na escola, se o aluno pode ou não pode usar boné, pode ou não pode vir de bermuda... [...] (Professor Daniel).

O desabafo desse professor, na realidade, demonstra como a escola — espaço público — está esvaziada de questões públicas. A grande dificuldade, no entanto, é traduzir angústias, problemas e demandas em questões públicas, e redefinir as prioridades na escola a partir dessas questões. Quando os professores de História, no Espaço de Formação Continuada, perceberam que era preciso tornar as suas angústias em questões públicas, optaram pela produção de documentos, com eles promovendo encaminhamentos e negociações. Tivemos, inclusive, a oportunidade de acompanhar o encaminhamento de um desses processos, resultado de amplas discussões e debates nos encontros de formação continuada.

6.3.3 Em busca de pontes e ações

Ao discutirem a situação do CREAD, os professores concluíram que, antes de qualquer ação, fazia-se necessário tomar conhecimento das reais condições desse espaço. Tipos de fitas disponíveis, seu estado de conservação e, principalmente, identificar o responsável pelo espaço, para que fosse chamado para o diálogo e a negociação, foram algumas das interrogações. Diante dessa demanda, foi criada uma comissão, com três professores, para visitar o CREAD, levantando respostas para as questões suscitadas, sendo que,

novamente, fomos convidados, pelos professores, para participar do debate e do processo, tendo sido instado ainda a acompanhar a comissão e prestar contribuição como pesquisador do assunto.

No dia marcado para a visita, só o coordenador do grupo compareceu. Acompanhando-o ao acervo do CREAD, lá pudemos perceber o estado desolador em que se encontravam as fitas, muitas delas encaixotadas, necessitando limpeza há meses. Fomos informados, então, que o espaço é muito usado pela UFES, e que a prefeitura praticamente o abandonou, havendo pouco retorno do que é solicitado, como a limpeza das fitas e a compra de novos filmes. Sobre esse abandono, um fato curioso despontou a partir de nossos questionamentos: a funcionária não sabia quem era o responsável direto pelo espaço.

Quando analisamos o catálogo dos filmes, identificamos um número bastante reduzido de filmes com temas históricos: alguns documentários da *National Geographic*, alguns filmes antigos, como “*Tempos Modernos*” (1936) e “*A Guerra do Fogo*” (1981), e um número considerável de fitas do “*telecurso*”. O acervo disponível oferece um reduzido leque de opções. As fitas do tipo “*telecurso*” são muito criticadas pelos professores de História, por trazerem concepções tradicionais dessa área do conhecimento, limitando-se, muitas vezes, a abordagens econômicas e políticas sobre fatos históricos já descartados pela produção historiográfica recente.

No encontro que sucedeu à visita, o coordenador relatou o que foi observado e detectado no CREAD, trazendo novas informações ao grupo, que deu um outro rumo ao processo. O coordenador relatou que a secretaria de Educação está investindo em uma biblioteca na própria SEME e que, em uma conversa informal com a responsável por tal biblioteca, relatou o que o grupo de História estava pensando a respeito dos acervos de filmes, e se ela estava predisposta a diálogos e propostas. Diante da sua afirmativa é que assunto tornou-se pauta importante desse encontro. Refletindo sobre os dois espaços, os professores concluíram que, na biblioteca, o processo se encaminharia com maior rapidez,

por tratar-se de local mais propício a frutificar do que o esquecido e abandonado CREAD. Depreendemos das discussões, que a lógica para a escolha da biblioteca era a de que nela os obstáculos e resistências seriam menores, não só pelo acesso à responsável, mas também, diferentemente do CREAD, pelo interesse da SEME nesse espaço e, por conseqüência, a possibilidade de um maior fluxo de capital, facilitando a aquisição de filmes. Após algumas discussões, elaboraram-se uma relação de filmes, escolhidos pelos professores, que foi encaminhada à responsável pela biblioteca. Outras questões foram discutidas, como a da dificuldade de deslocamento do professor à biblioteca para locar o filme, mas o grupo chegou ao consenso de que, naquele momento, o mais importante era ocupar o espaço e garantir a compra dos filmes, já que, em outra oportunidade, poderiam aprofundar a essa discussão. A bibliotecária efetivamente foi convidada, mas a sua função, na realidade, estava relacionada com livros; não havia, portanto, nenhum responsável, ou alguém, que entendesse de acervos fílmicos, motivo pelo qual, sempre que interrogada sobre filmes, ela se esquivava. Ter alguém à frente do acervo que entendesse de filmes ficou bem claro para os professores; a luta e as negociações estavam apenas começando.

Vivemos em uma época histórica em que o *espaço público* vem sendo esvaziado com a retirada, de sua esfera, do cidadão e do poder real; retira-se o cidadão, entra em cena o consumidor — “[...] os indivíduos estão sendo, gradual mas consistentemente, despidos da armadura protetora da cidadania e expropriados de suas capacidades e interesses de cidadão” (BAUMAM, 2001, p.50). As dores e angústias do consumidor não se fundem; suas lutas são inevitavelmente individuais. Assim, tanto os sofrimentos quanto as lutas dos cidadãos podem se agregar e assumir um caráter coletivo maior que a soma das partes. O poder real, por sua vez, vem sendo deslocado da política e suas instituições para um território “[...] que só pode ser descrito como um ‘espaço cósmico’” (BAUMAM, 2001, p. 49), ou seja, para as forças globais do chamado “mercado” ideologicamente situado como uma fonte extra-social. No entanto, a

inevitável origem humana das instituições sociais deve ser considerada. Precisam ser analisadas, reexaminadas, criticadas e reavaliadas.

Ao discutir e redefinir o Espaço de Formação Continuada, procurando conhecer suas potencialidades e limites dentro de um sistema municipal de ensino, para solucionar as problemáticas que os afligem em seu cotidiano profissional, os professores de História, na verdade, estão tentando trazer para o âmbito de suas ações *a arte da Política*.

A arte da política, se for *democrática*, é a arte de desmontar os limites à liberdade dos cidadãos; mas é também a arte da autolimitação: a de libertar os indivíduos para capacitá-los a traçar, individual e coletivamente, seus próprios limites individuais e coletivos (BAUMAM, 2000, p.12).

O Espaço de Formação Continuada vem se mostrando uma “ponte”, segundo o Bauman (2000), um lugar de debate e negociação entre o público e o privado, que os professores vêm redesenhando de forma que se assemelhe, hoje, à quase vazia *ágora*. Repovoá-lo com profissionais cientes e dispostos ao exercício da cidadania, transformando problemas privados em questões públicas, através de sua tradução por documentos, tem sido, no decorrer de nossa pesquisa nesse espaço, a tônica dos saberes/fazeres dos professores de História.

Por meio de entrevistas e observações pudemos analisar que, ao buscar trazer os agentes de decisões para o Espaço de Formação Continuada, não só para fazer uma escolha dentre algumas opções disponíveis, mas também para examinar, questionar e renegociar uma gama de opções (BAUMAM, 2000), os professores redesenham uma nova *àgora* e tentam reorientar a política para dentro desse espaço.

Muitos dos problemas, desafios e obstáculos que assolam os professores, não só quanto à inserção do filme em sala de aula, mas também quanto às novas abordagens possíveis, como a discursiva, explorada na oficina-pedagógica, só terão soluções com ações políticas.

Os relativos sucessos conseguidos, coletivamente, pelos professores vêm reforçando o caráter público/privado do Espaço de Formação Continuada, repercutido na postura destes em suas escolas. Com os encontros e as negociações empreendidas, os professores se tornam cientes dos limites desse espaço, e do longo caminho a percorrer. Para os professores de História, não obstante o delineamento claro e gradual desses limites, possibilidades de soluções dos seus problemas e angústias vêm sendo *construídas* a cada encontro.

A dimensão política das implicações, para o ensino-aprendizagem da História, dos saberes/fazeres dos professores, através da discussão, construção e socialização de uma abordagem discursiva do filme em sala de aula, emergiu, diante de nossos olhos como uma iniciativa inserida num movimento mais amplo, caracterizando a luta desses profissionais por maior autonomia e maior poder de decisão e transformação no exercício de sua atividade, para o que o Espaço de Formação Continuada constitui terreno fértil.

6.4 Professores, Cinema, Alunos e História

Além da dimensão política, analisamos uma outra dimensão: a implicação dos saberes/fazeres dos professores de História, para o ensino-aprendizagem da mesma, a partir de uma abordagem discursiva de filmes, que supere a dicotomia razão/sensibilidade em busca de um novo olhar e um novo ouvir, que lance novas perspectivas sobre o passado, o presente e o futuro. Proporcionando um tipo de relação, com o conhecimento historiográfico e seu ensino-aprendizagem emancipatória.

Para que pudéssemos realizar uma pesquisa que englobasse uma análise da recepção em sala de aula, teríamos que ter em conta experiências e vivências, relativas à abordagem discursiva, necessárias ao amadurecimento prático e teórico de alunos e professores.

Por isso, pelo debate e por tudo o que foi construído com e a partir da oficina-pedagógica, gostaríamos de deixar claro para o leitor que nossa pesquisa possui limites, que se encontram no tempo de construção, na socialização e na vivência dos professores, ainda muito incipiente, em sala de aula, do processo que envolve a abordagem discursiva cinematográfica.

Devido a isso, falas e percepções de discursos dos professores, que analisamos, devem ser compreendidas como uma primeira exploração sensória, ou seja, as primeiras percepções de um processo que apenas se inicia.

Quando tratamos da questão da oficina-pedagógica, concluímos que a abordagem discursiva das obras cinematográficas proporcionaria ao professor uma mudança vinculada ao olhar, e que este, transformado, permitiria, através do Cinema, visualizar e estabelecer um contato do aluno com o conhecimento histórico — “O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez em sua vida cotidiana [...]” (BENJAMIN,1994, p.169).

O exercício de novas percepções proporcionadas pela obra cinematográfica trouxe implicações de ordem relacional para com o ensino-aprendizagem da História. Podemos identificar na fala e no discurso dos professores, a possibilidade de uma ruptura com a dicotomia razão/sensibilidade.

Primeiramente, analisaremos o impacto desta ruptura na faceta crítica, de uma relação tradicionalmente estabelecida com o conhecimento historiográfico e sua socialização através de uma abordagem discursiva cinematográfica. Posteriormente, analisaremos tal impacto, na faceta sensível, a partir da do

ensino-aprendizagem da História, proporcionada pela dimensão estético-expressiva do Cinema, explorada por uma abordagem discursiva do filme.

6.4.1 Olhar, Criticidade, História e Novos Possíveis

O Cinema construiu a sua História e fez História, tornando-se, desde o seu surgimento até hoje, objeto de análise e reflexão das mais variadas áreas do conhecimento e dos mais variados pensadores e, no século XX, esteve presente em discussões filosóficas, lingüísticas, políticas, culturais, históricas, educacionais, antropológicas e comerciais, dentre tantas outras.

Em torno do Cinema, diferentes percepções, teorias e interpretações, relacionadas às suas práticas, usos e conseqüências, também foram desenvolvidas.

Para as nossas reflexões, destacamos análises desenvolvidas por Kellner (2001), a respeito da chamada Escola de Frankfurt¹⁶, que se desenvolveu entre as décadas de 30 e 50. Recorreremos especificamente, também, às discussões contidas em Theodor W. Adorno, Walter Benjamin e nos Estudos Culturais e suas perspectivas críticas e multidisciplinares, desenvolvidas, inicialmente, pelo Grupo de Birmingham¹⁷, na Inglaterra, dirigido por Stuart Hall a partir de 1960.

¹⁶ Para se compreender com profundidade o pensamento desenvolvido pelos diversos autores da chamada Escola de Frankfurt, deve-se analisá-lo num contexto histórico caracterizado pelos turbulentos acontecimentos que envolveram a derrota dos movimentos operários na Europa Ocidental após a Primeira Guerra Mundial, o colapso dos partidos de massa de esquerda na Alemanha, a degeneração da Revolução Russa com o Stalinismo e a ascensão do Nazismo e do Fascismo na Europa.

¹⁷ Oficialmente, os Estudos Culturais têm sua origem na Universidade de Birmingham, e procura estudar a cultura não como um espaço simbólico de dominação e reprodução das idéias dominantes, mas, fundamentalmente, como um lugar de luta entre as diversas culturas vinculadas a determinados estratos da sociedade.

Ao analisar ambas as escolas e seus respectivos desenvolvimentos teóricos, Douglas Kellner identifica uma unilateralidade de abordagem em ambas.

A Escola de Frankfurt, com exceção de Walter Benjamin, centralizou seus estudos na alienação e na manipulação, o que, às vezes, no quadro do desenvolvimento do capitalismo contemporâneo, levou à redução de toda a cultura à mercadoria, ideologia, alienação e instrumento de dominação.

Não obstante isso, essa Escola elucidou importantes questões, como: as origens das produções culturais de massa no sistema capitalista; o caráter econômico e ideológico de muitos produtos culturais, chamando a atenção também para o poder e a sedução dos produtos da indústria cultural; demonstrou que a diferença e a pluralidade dos produtos culturais podem ser utilizadas para integrar os indivíduos na sociedade existente; desenvolveu reflexões sobre a natureza e os efeitos das “leituras resistentes”, sugerindo que mesmo a produção de significados alternativos e a resistência aos “significados preferidos” podem cooptar e produzir prazeres capazes de integrar os indivíduos nas práticas consumistas, levando à necessidade de se ressaltar a resistência, que tipo e que efeitos e que diferença esta pode produzir. Entretanto, muito eficiente em traçar as linhas de dominação na cultura da mídia, não teve a sagacidade necessária para trazer à tona, através de estudos relativos à percepção, momentos de resistência e contestação, pois apesar de terem realizado tais estudos, grande parte dos teóricos críticos concebiam o público como passivo (KELLNER, 2001).

Os estudos culturais britânicos situam a cultura na perspectiva teórica da produção e reprodução social, focando os modos e as formas culturais que serviam para aumentar a dominação social ou para possibilitar a resistência e a luta contra a dominação.

Esse enfoque inicial do grupo de Birmingham provinha do seu senso agudo sobre os efeitos opressivos e sistêmicos da divisão de classe na sociedade, e das lutas contra a desigualdade e opressão nos anos 60 na Inglaterra.

Seus estudos sobre ideologia, dominação e resistência, orientaram os estudos culturais para análises de como a cultura oferecia, ao mesmo tempo, forças de dominação e recursos para resistência e luta. Tal enfoque intensificou estudos sobre o público e a recepção, partindo de uma concepção de público ativo.

No entanto, muitas das configurações atuais dos estudos culturais são muito unilaterais, por darem ênfase excessiva aos textos culturais e à recepção pelo público, deixando de lado análises de como os textos são produzidos no contexto da economia política, e do sistema de produção da cultura, e o modo como o público e sua subjetividade são produzidos por variadas instituições, práticas e ideologias sociais (KELLNER, 2001).

Para Douglas Kellner, nos últimos anos os estudos culturais deram muita ênfase à análise textual e à recepção, e pouca ênfase à produção da cultura, percorrendo um caminho semelhante ao da teoria crítica.

A partir das reflexões de Kellner (2001), desenvolveremos uma análise sobre o Cinema, relativa ao olhar crítico, que articule as duas perspectivas teóricas.

- *“Com a intervenção do professor, o aluno consegue captar as técnicas cinematográficas, ter um olhar mais crítico, mas com muito trabalho; encontra-se, inicialmente, muita resistência e “chiadeira”, pois, de vez em quando o filme tem que ser interrompido, e a parte que pára nunca é a que interessa ao aluno”.* (Professora Elaine)
- *“[...] ver cinema e ter um olhar mais crítico; o professor, além de trabalhar História, está mostrando como são construídos esses discursos, as ideologias que estão “por trás” dos filmes, como ele é montado. Nós temos que começar a inserir esses elementos no cotidiano da escola, porque esse conteúdo já está no cotidiano da sala do aluno; esses instrumentos já estão no cotidiano dos videogames, nas “lan-house” da vida. Eles só não estão dentro da escola. Você tem um grupo de alunos e um grupo de indivíduos que manejam perfeitamente essa questão da mídia, às vezes não*

tão esclarecidamente, porque a mídia também é uma forma de controle ideológico, político [...]”. (Professor José Carlos)

- *“É como se fosse alfabetização mesmo, por exemplo ‘A Lista de Schindler’, o filme todo em preto e branco e só aquela menininha de vermelho rodando, por que será? Aí eles começam a observar como o filme conseguiu chamar a atenção; porque o filme todo está em preto e branco e só a menina com vestidinho vermelho?” (Professora Alice)*
- *“É importante começar essa educação do olhar nas séries iniciais, pois quando o menino chegar à quinta série vai ficar mais fácil para nós; com certeza vai tornar o aluno mais crítico”.(Professor José Carlos)*
- *“[...] porque você vai analisar não só o filme; educar também o olhar do aluno, para que ele perceba os efeitos visuais [...] educando-o a perceber estas nuances, não só no filme, mas também num texto, num programa de televisão, num discurso. Muitas vezes, alguém aumenta o tom de voz num discurso religioso — os pastores usam muito isso, alterar o tom de voz, dá um tom mais de drama, um tom mais de humor num determinado momento da fala. Então, eu acho que é importante criar no cidadão uma consciência mais crítica; educar o aluno para se tornar um cidadão, realmente com um olhar crítico, não só para o cinema; acho que a análise do filme pode servir para o aluno criar esse olhar crítico em outras obras também, não só no cinema”. (Professor Emanuel)*

Das falas e discursos dos professores de História pesquisados, podemos destacar algumas questões relevantes, para que possamos realizar uma análise sobre uma relação mais crítica com o conhecimento historiográfico, a partir da exploração da dimensão estético-expressiva do filme no ensino-aprendizagem da História.

A perspectiva da intervenção do professor é fundamental em uma abordagem discursiva do filme; trata-se, como apontaram alguns professores durante a oficina-pedagógica, de uma verdadeira *alfabetização do olhar e do ouvir*.

Levar o aluno a desenvolver um olhar que consiga “ler” e um “ouvir” que consiga “escutar” a linguagem audiovisual requer um trabalho que desconstrua e construa a linguagem cinematográfica junto com o aluno, num processo que o acompanhe durante sua vida escolar.

Durante as entrevistas, alguns professores demonstravam plena clareza em suas percepções sobre todo o processo que envolveria uma educação para o audiovisual, percepção essa convicta de que tal alfabetização implica um trabalho em longo prazo através de dimensões estético-expressivas, que deveria começar o mais cedo possível na vida escolar do aluno.

Através do trabalho com filmes sobre temas históricos, o professor de História, discutindo e analisando com seus alunos a forma como são construídos os discursos no Cinema, está, de certa forma, trazendo para o ensino-aprendizagem da História o mundo do aluno, no qual podemos destacar a televisão e as “lan-house” citadas pelo professor.

Assim, ao mesmo tempo em que o aluno reflete sobre os discursos ideológicos que são construídos sobre uma determinada temática histórica no filme, poderá também desenvolver uma postura crítica para o mundo no qual vive, o mundo da mídia.

Para quem viveu imerso, do nascimento à morte, numa sociedade de mídia e consumo é, pois importante aprender como entender, interpretar e criticar seus significados e suas mensagens. Numa cultura contemporânea dominada pela mídia, os meios dominantes de informação e entretenimento são uma fonte de profunda e muitas vezes não percebidas de pedagogia cultural (KELLNER, 2001 p. 10).

Quando analisamos com os professores os filmes “*Desmundo*” (2003) e “*Fahrenheit 11 de setembro*” (2004), exploramos os elementos da linguagem cinematográfica que mais se evidenciam em uma cena ou seqüência na produção de sentido e construção de discurso sobre determinado tema.

Em vários momentos, os elementos que mais se destacavam, ao lado do enquadramento, da música e das cores, era a expressão corporal, o olhar da personagem, a tonalidade da voz e os silêncios.

O exercício de se “ler” e “escutar” a dimensão estético-expressiva da linguagem cinematográfica, procurando os discursos que transmitem valores e ideologias, demanda atenção, mas uma atenção involuntária, dirigida pelo texto fílmico, pois o próprio filme formata-se pela direção de nosso olhar. Os enquadramentos e a iluminação, por exemplo, caracterizam estratégias de direcionamento para que a nossa percepção visual contemple o que é mais importante na cena.

O direcionamento da nossa atenção faz parte das estratégias da linguagem cinematográfica, para nos fazer compartilhar, sensorial e emocionalmente, a narrativa do filme, e, por conseqüência, os discursos e valores propostos por este sobre determinado tema.

Compreender que o Cinema distingue-se como um instrumento de pedagogia cultural é fundamental para os professores entrevistados e os que participaram da oficina-pedagógica.

Transcender a ilustração e buscar discursos e ideologias através de filmes com temas históricos favorece aos professores a desconstrução das estratégias de persuasão e manipulação cinematográficas.

[...] a obtenção de informações críticas constitui uma fonte importante de aprendizado sobre o modo de conviver com esse ambiente cultural sedutor. Aprendendo como ler e criticar a mídia, resistindo a sua manipulação, os indivíduos poderão fortalecer-se em relação à mídia e à cultura dominantes. Poderão aumentar sua autonomia diante da cultura da mídia, adquirir mais poder sobre o meio cultural, bem como os necessários conhecimentos para produzir novas formas de cultura (KELLNER, 2001, p.10).

Das várias possibilidades discutidas na oficina-pedagógica sobre o trabalho com filmes, a partir de uma abordagem discursiva, algo que despertou a atenção dos professores foi a exploração do contexto de produção. Apesar de filmes com temas históricos, como “*Desmundo*”, (2003) retratarem períodos

que remontam a dez, cinqüenta, cem, quinhentos ou dez mil anos atrás, eles foram produzidos numa determinada época histórica.

- *“Ontem mesmo eu estava falando em guerra fria na 8ª série, e também de mídia, propaganda, da indústria hollywoodiana, dos filmes de “Rambo” durante a guerra do Vietnã, e uma coisa que eu falei para os meninos, no final, é que precisamos aprender a ver filmes sempre com um olhar crítico, analisar qual foi o contexto histórico em que esse filme foi produzido, o que estava acontecendo no mundo nessa época e qual o objetivo do diretor ao fazer o filme”.* (Professor Jose Carlos)
- *“Começar essa educação do olhar nas séries iniciais, quando o menino chegar à quinta série vai ficar mais fácil para nós; com certeza o aluno vai se tornar mais crítico. Quando ele estiver vendo um desenho animado em casa, ou uma novela mesmo, ou um desses filmes de “sessão da tarde”, vai começar a identificar uma série de coisas. Eu estou conseguindo com os meus meninos de 7ª e 8ª, principalmente da 8ª, quando vêem os filmes de “sessão da tarde”, que eles percebiam, por exemplo, que, antes do final da guerra fria o inimigo era só a União Soviética; de uns tempos para cá os inimigos mudaram — “é a galera de Alá”. Isso é aprender; não é ficar só no “decoreba” não. É poder enxergar coisas diferentes [...]”.* (Professora Kátia)
- *“Então a abordagem do filme é importante por isso, às vezes até para fazer o contraponto. Você está falando da Independência do Brasil e coloca o fato de uma maneira estática, dura; aí você pode fazer a contra-leitura, e questionar o que está por trás do filme, quando ele foi criado: foi no período da ditadura militar? Por que D. Pedro é tão alinhado? Ele era alinhado assim mesmo? Você vai desconstruindo o filme com eles. E o retorno surge na forma de expressões típicas — É “messsssmo” professor!” —, enquanto o aluno vai aprofundando percepções.”* (Professor Daniel)

Para alguns professores o ensino-aprendizagem da História poderá propiciar aos alunos, o desenvolvimento de operações mentais que estabeleçam relações entre o texto fílmico e o contexto de sua produção. Em geral, assistimos a filmes como se fossem destituídos de raízes, que se nutrem de uma sociedade datada e localizada — um tempo histórico e num local de cultura — na qual foram produzidos.

Os valores impregnados nas obras cinematográficas são carregados de expressividade, que buscam tocar nossa sensibilidade despertando emoções variadas nos expectadores, que variam segundo a nossa biografia pessoal. Os discursos construídos buscam nos persuadir a acolher tais valores, e para isso utilizam-se dos chamados “*modos de endereçamento*”.

Entre a redação do roteiro e a exibição, os filmes passam por muitas transformações. Entretanto a maioria das decisões sobre a narrativa estrutural de um filme, seu acabamento final e sua aparência final são feitos à luz de pressupostos teóricos conscientes e inconscientes sobre “quem” são seus públicos, o que eles querem, como eles vêem filmes, que filmes eles pagam para ver no próximo ano, o que os faz chorar ou rir, o que eles temem e quem eles pensam que são, em relação a si próprios, aos outros e às paixões e tensões sociais e culturais do momento (ELLSWORTH, 2001, p. 13 -14).

Os filmes além de imaginarem determinados públicos, os desejam. Neste sentido o conceito de endereçamento funda-se num argumento, no qual, para que um filme funcione em um determinado público, ou seja, faça sentido para uma espectadora, de forma a fazê-la rir, torcer por um personagem, chorar, gritar, sentir-se feliz ou incomodada com o final, a mesma deve entrar em uma relação particular com a história e o sistema de imagem do filme (ELLSWORTH, 2001)

O filme “*Rambo*”, obra cinematográfica da grande indústria Hollywoodiana, citado pelo professor Jose Carlos, possui um contexto de produção profundamente interessante para ser trabalhado em sala-de-aula, revela uma gama de dimensões da sociedade norte-americana que vai de 1980 á 1990, mas ele se situa também no contexto da guerra-fria, período histórico bastante trabalhado nas oitavas séries do ensino fundamental.

Na fala dos professores, é profundamente interessante, através de um filme, ao se trabalhar um conteúdo histórico, desenvolver uma criticidade no olhar do aluno para que ele perceba, que de acordo com o contexto histórico na qual o filme é produzido como os inimigos mudam. Na época do “*Rambo*” os inimigos eram os soviéticos, agora na época de “*Cruzada*” os inimigos são os árabes.

Através das análises discursivas de um filme, pela educação do “olhar” e do “ouvir”, a percepção de como a narrativa se converte em discurso, concretizando valores através de suas estratégias expressivas, criam possibilidades para que os professores trabalhem, em suas aulas, a exploração da racionalidade estético-expressiva.

Uma racionalidade sensível que explore nossas emoções possibilita, uma análise crítica do discurso fílmico a partir das estratégias de como o mesmo nos envolve de forma a nos empolgarmos e a nos identificarmos com John Rambo — personagem envolto a valores positivos como liberdade, lealdade e honra — e a associarmos valores negativos em relação aos soviéticos e vietcongs como, por exemplo, a crueldade.

Partir de uma reflexão crítica estético-expressiva do filme, pela relação que o expectador estabelece com o mesmo, para explorar a análise de seu contexto de produção, poderá constituir um ensino-aprendizagem da História que encharcada de vida e sentido. A análise do contexto histórico, constituída tradicionalmente por uma racionalidade cognitiva-instrumental se funde com a racionalidade estético-expressiva, possibilitando uma socialização do conhecimento historiográfico que supere a dicotomia razão/sensibilidade.

O mesmo raciocínio pode ser feito em relação ao filme “*Cruzada*”, que ao ser articulado com o filme “*Rambo*”, propiciará um mergulho a contextos históricos de produção distintos. Tal articulação não só possibilita um estudo sobre as décadas de oitenta e noventa, sobre a guerra-fria e os conflitos no oriente médio, como também através da análise de tais filmes “[...] atingir zonas não visíveis do passado [...]” (FEERO, 1992), da sociedade norte-americana.

Possibilitar a percepção do movimento da História numa nova dimensão, na qual a sensibilidade e a razão constituem uma unicidade pelas trilhas do conhecimento.

Tal perspectiva abre possibilidades e multiplica trilhas reflexivas no ensino-aprendizagem da História. Por exemplo, explorar trilhas reflexivas sobre como determinados filmes que possuem uma narrativa sobre o passado e constroem um discurso voltado para o presente, e outros que lançam um olhar eivado de valores para o passado, inserindo os alunos como sujeitos que se inserem neste processo como espectadores. Propiciar um olhar crítico, por parte dos alunos, que dimensione o uso que se faz do passado para se consolidar valores e comportamentos no presente, para alguns professores, se mostra bastante viável através do Cinema.

É importante ressaltar que o Cinema se encontra inserido dentro de uma cultura midiática, que se caracteriza “[...] como um *‘terreno de disputa’*, que reproduz em nível cultural os conflitos fundamentais da sociedade [...]” (KELLNER, 2001, p. 134), e não como um instrumento monolítico de dominação. Neste terreno de luta, se defrontam tendências sexistas, racistas, homofóbicas, políticas, econômicas e outras capazes de fomentar dominação e opressão. Quando realizamos nossas análises do discurso de um determinado filme, devemos contextualizá-lo a partir de uma compreensão da diversidade de formas opressivas e estratégias de resistência que se concretizam no período histórico de sua produção.

Os filmes podem ser analisados como textos ideológicos situando-os dentro de seu gênero, de seu ciclo e de seu contexto histórico, sóciopolítico e econômico, neste sentido, contextualizá-los requer uma “leitura” em termos de lutas reais dentro da cultura como também da sociedade contemporâneas, situando a análise ideológica nos conflitos sóciopolíticos existentes, e não apenas a alguma ideologia dominante ou a algum modelo de cultura de massa que manipula e domina (KELLNER, 2001).

O desenvolvimento da atenção do olhar e do ouvir, caracterizado por uma *racionalidade sensível* e uma *sensibilidade racional* sobre discursos construídos e valores transmitidos por um filme possibilitarão, ao professor de História, estratégias de abordagens através de temáticas históricas.

A partir de tais temáticas, experiências poderão se constituir com conhecimento historiográfico, que estabeleça conexões entre textos e contextos, entre acontecimentos e conjunturas, entre conjunturas e estruturas.

Constituir experiências com o passado, de forma sensível e crítica, traz implicações para o ensino-aprendizagem da História, que proporciona uma passagem do decorar fatos e acontecimentos para um refletir sobre os significados, valores, sentimentos e perspectivas que estão agregados aos mesmos.

6.4.2 Olhar, Sensibilidade, História e os poderes da Imaginação

Ao olharmos as nuances do nosso cotidiano, detendo-nos alguns instantes para observá-las atentamente, enxergaremos no “*agora*” conexões com um “*passado*”, preenchido por experiências heterogêneas semelhantes às nossas, interpretadas a partir do “*presente*”, interpretação essa que acaba transformando passado e presente.

Para Benjamin, “[...] o dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer” (1994, p. 224).

Inspirados nesse autor compreendemos que promover um mergulho no “*agora*”, para interpretar um passado saturado de vivências, a maioria delas silenciadas pelos vencedores, é uma das tarefas primordiais do historiador.

Através da História, as vozes silenciadas, tanto as do passado quanto as do presente, podem dialogar, transformando-se mutuamente, num sentido de ruptura com um cotidiano em que pequenos e poderosos grupos desejam o silenciar e o apagar de suas memórias.

Dialogar com o passado, implica uma troca de experiência de pensamentos e emoções entre sujeitos históricos localizados e datados.

O principal objetivo do Cinema é trabalhar com as emoções; seus personagens são, antes de tudo, sujeitos de experiências emocionais, que emprestam ao filme significado e valor: a alegria e a dor, a esperança e o medo, o amor e o ódio, a solidariedade e a malícia.

Enquanto pessoa humana, o ator carece de outros meios, que não as expressões corporais, para demonstrar suas emoções e estados de espírito. Já para o roteirista, o diretor de som, o diretor de iluminação, o diretor de fotografia e arte, o tom emocional pode transcender o corpo, o luto pode se manifestar numa roupa preta, a alegria em roupas vistosas, o piano e o violino podem soar vibrantes de alegria ou gemer de tristeza, e o estado de espírito passar para o ambiente.

É na arte cinematográfica que se abrem as melhores perspectivas para a utilização de recursos expressivos adicionais que emanam do ambiente, das cores, das linhas, das formas e do movimento (MUNSTERBERG In: XAVIER, 1983).

- *“Olha, a relação do aluno com a História passa a ser de encantamento; é preciso, portanto, resgatar o encantamento, porque História virou uma disciplina “decoreba” [...]”* (Professora Alice)

- *“O didático fica preso basicamente à estrutura política, mostrando o que o “cara” fez e o que não fez, e o filme oferece outras dimensões para explorar”. (Professor Jorge)*
- *“Eu estou começando a explorar esse interesse, a curiosidade deles; antes eu falava “de passagem”, porque eu tinha um programa a cumprir. Agora, sou menos escrava do meu programa, porque eu estou vendo algumas luzes em termos de aceitação por parte do aluno, e a mudança do seu comportamento, a mudança de visão de uma aula com o filme”. (Professora Alice)*
- *“Abre também o leque de apreciação de nossos alunos, e eu acho essencial essa abordagem do professor mostrando para os meninos que existem outras possibilidades [...]; com certeza o papel do professor, não impondo seus gostos, mas como mediador, mostrando, orientando, abre, de fato, um leque. E eu tenho feito essa experiência e consegui que alunos focados apenas nos efeitos especiais hollywoodianos assistissem a outros filmes; e, com isso, recebi excelentes relatórios, e o que é melhor, não foi escrever ali, foi o comentar: ‘Professor, os “caras” fizeram isso, aconteceu aquilo’”. (Professor José Carlos)*

Da fala dos professores, podemos depreender duas interessantes questões, para reflexões e análises: o despertar da sensibilidade; e o de novos interesses.

Ao despertar da sensibilidade, segundo os professores, agrega-se um encantamento, não de deslumbre, mas de envolvimento emocional; aos novos interesses, agregam-se a curiosidade e o despontar de múltiplas possibilidades para o aluno, não só em relação ao conhecimento histórico, mas também para a vida. Sensibilidade e interesse, nesse caso, comunicam-se intensamente possibilitando aos alunos novas maneiras de ser e estar no mundo.

Hugo Munsterberg faz uma reflexão interessante sobre as emoções do espectador, que ele distingue em dois grupos diferentes. De um lado,

encontramos as emoções que nos comunicam os sentimentos das pessoas que estão dentro do filme; do outro, nos deparamos com emoções que as cenas do filme suscitam e que podem ser diversas, e até mesmo opostas, às dos personagens. No primeiro caso, simpatizamos com quem sofre significando isso que a dor que vemos no filme torna-se a nossa própria dor: compartilhamos a alegria do amante realizado; sentimos a indignação de uma esposa traída e a tristeza de quem chora seu luto. No segundo caso, os mais variados sentimentos podem aflorar, de acordo com a sua vida afetiva independente (MUNSTERBERG In: XAVIER, 1983).

Quando assistimos a um filme e nos deparamos com um soldado percorrendo a França ocupada em plena Segunda Guerra Mundial; com uma jovem que acaba de chegar em uma terra estranha chamada Santa Cruz, em meados do século XVI; com um soldado romano que se torna escravo e enfrenta um imperador, somos envolvidos, emocionalmente, por esses personagens e suas histórias.

“*Desmundo*” possui cenas que recriam a chegada de algumas jovens órfãs em um país completamente estranho e diferente, possibilitando ao espectador compartilhar emoções e sentimentos com a personagem principal Oribela. A tonalidade das falas, a expressão corporal da atriz, os enquadramentos, a música e a iluminação contribuem para carregar as cenas com sensações e emoções de estranheza e angústia.

Os professores, ao mudarem o olhar em relação à obra cinematográfica, buscam com o Cinema proporcionar aos seus alunos uma experiência única com o passado, e um compartilhamento de vivências carregado de emoção, como propunha Benjamim (1994), ao desenvolver sua reflexão sobre a narrativa histórica.

“*Cinema Paradiso*” (1988), de Giuseppe Parlato, uma obra cinematográfica por muitos, considerada verdadeira declaração de amor ao Cinema, demonstra, com uma sensibilidade incomum, a paixão que essa Arte desperta

nas mais variadas gerações, seja ela preenchida de amor, seja de ódio. Assistindo a esse filme, vemos imagens belíssimas das pessoas tendo as mais variadas reações diante das cenas e seqüências nele apresentadas.

Explorar o interesse e a curiosidade do aluno requer, voltar o olhar e a atenção para suas reações e sensações, diante das cenas dos filmes que são assistidos, que podem ser totalmente diferentes das transmitidas pelo filme.

A desconstrução deste olhar *parcialmente colonizado*, por um prazer estético-expressivo também semicolonizado, poderá partir do mesmo. Explorar este olhar é conhecê-lo para que se criem estratégias, que o liberte deste semi-aprisionamento.

Ellsworth (2001), ao analisar as experiências de contra-cinema, que negam os modos de endereçamento típicos dos filmes de Hollywood demonstra que, inúmeras vezes ao buscarem estratégias para endereçar o público que nunca ou raramente são vistos em tais obras cinematográficas, são difíceis de ler, pois rejeitam as fantasias e os prazeres usuais e esperados.

Para quem está acostumado com os filmes produzidos pela poderosa indústria cinematográfica norte-americana torna-se, muitas vezes, um martírio, assistir filmes com propostas estético-expressivas diferentes, que proporcionam outras formas de prazer.

A questão não é negar, mas sim, como assinala o professor José Carlos, ampliar o leque de apreciação, pois alguns expectadores, “[...] não querem necessariamente renunciar a seus culposos prazeres” (ELLSWORTH, 2001, p. 29).

Ellsworth (2001), cita o exemplo de Judith Mayne, uma estudiosa feminista do Cinema, para quem muitas experiências de contra-cinema são endereçadas. Mayne declara que apesar de ser uma espectadora bem-informada, não teve seu prazer diminuído em assistir filmes de Arnold Schwarzenegger, pois ela se entrega as lembranças e curiosidades da adolescência sobre a juventude

masculina que recebem perfeita expressão em tais filmes. Para a feminista o estudo sobre o ato de ver filmes, a tornou consciente dos tipos de impulsos contraditórios que compõe o prazer.

A desconstrução do olhar e sua reconstrução, de forma a ampliar suas apreciações e prazeres, para outras dimensões estético-expressivas, poderão partir do olhar e do prazer *parcialmente colonizado*. Alguns indícios, que possam propiciar o expectador e apreciador de filmes como “*O exterminador do Futuro*” (1984), a apreciar filmes com estéticas e expressividades diferenciadas como “*Sonhos*” (1990), “*Filhos do Paraíso*”, (1997) e “*Amnésia*” (2001), podem ser encontradas nas análises de Santos (2002), Ellsworth (2001) e Benjamin (1994).

Para Santos (2002) individualidade intersubjetiva do homem que brinca, que cria (*homo ludens*), escapou da colonização por sua irredutibilidade. Ela é capaz de constituir um prazer que resiste ao semi-enclausuramento e que pode se imaginar liberto.

Ellsworth (2001) em suas análises, conclui que as relações entre as formas como os textos cinematográficos endereçam seu público e a forma como os espectadores reais lêem os filmes não são nítidas, puras, lineares e causais. O ato de não existir um ajuste exato entre o endereçamento e a resposta, de que o espaço entre um filme e seu público é volátil — e esta volatilidade é reconhecida e explorada em favor do lucro comercial de entretenimento — torna o endereçamento de um texto um evento poderoso, mas paradoxal, seu poder surge da *diferença* entre endereçamento e resposta.

Este evento poderoso é paradoxal, pois a *diferença* entre quem um endereçamento pensa que seu público é e “quem” o seu público concretiza, por meio de suas respostas, está a serviço tanto dos produtores quanto dos públicos, no envolvimento realizado para dar sentido aos textos fílmicos, no processo de produção cultural e na prática da invenção de novas identidades sociais (ELLSWORTH, 2001).

Para Walter Benjamin a reprodutibilidade técnica, destrói a aura do objeto artístico, ou seja, pulveriza o seu suposto valor de ser único, remoto e inacessível, promovendo um novo relacionamento com a obra de arte exercitando o homem nas novas percepções e reações. Enquanto a aura induz a uma veneração da obra artística, a reprodutibilidade técnica conduz a um diálogo entre a obra e o espectador, obrigando-o a participar ativa e criticamente da obra, em uma troca de experiências potencialmente catárticas (BENJAMIM, 1994).

Assim como os conceitos de industrialização, lazer e consumo, são importantes para se compreender a parcial *colonização do prazer*. Os conceitos de individualidade intersubjetiva do “*homem ludens*”; de diferença — existente entre o endereçamento e a resposta — como um espaço volátil, escorregadio e não controlável; e de diálogo entre obra e espectador, tornam-se relevantes para se pensar a descolonização do prazer e do olhar.

Ao pesquisarmos os discursos de um determinado filme e suas estratégias de persuasão, percebemos a relevância que a expressividade ganha em sua concretização. O professor de História, ao voltar-se para as emoções e sentimentos que emergem de seus alunos ao assistirem filmes, no decorrer da análise de uma cena ou uma sequência poderá explorar este espaço volátil que constitui a diferença entre os modos de endereçamento e a resposta do espectador.

Segundo Ellsworth (2001), tal diferença se encontra num espaço sócio-histórico-cultural e num espaço que carrega os traços e as imprevisibilidades do inconsciente, estando a disposição tanto de professores como dos produtores cinematográficos. Pelo fato do poder de endereçamento estar na indeterminação, professores e produtores não podem controlá-lo, mas podem explorá-lo.

Ao introduzir um filme em suas aulas, o professor de História, terá acesso a informações, que emergirão das sensações, sentimentos e emoções de seus

alunos, ao assistirem uma seqüência, uma cena ou um take de um filme. Ao desenvolver uma reflexão sobre como as formas de enquadramento, composição e movimento, tentam nos fazer compartilhar de seu discurso, poderá confrontá-las e explorar o poder da diferença em suas duas dimensões espaciais — o sócio-histórico-cultural e as imprevisibilidades do inconsciente.

O discurso é construído a partir de escolhas. Tal fato nos remete a artefactualidade discursiva, um dos conceitos do caráter inacabado da racionalidade estético-expressiva, que une o que a racionalidade científica separa — *causa e intenção* — e legitima a qualidade e a importância de um conhecimento que a ciência moderna desprezou — o conhecimento retórico, e os recursos do discurso argumentativo.(SANTOS, 2000).

Assim como qualquer obra, um filme é produto de uma intenção e de um ato de construção. Entre a intenção e a construção, existem as escolhas a serem realizadas, que constituirão o discurso argumentativo direcionado ao seu público alvo. Intenção, escolha e construção constituem “[...] opções disponíveis aos produtores do filme, social e historicamente, no momento em que o filme é feito” (ELLSWORTH, 2001, p. 47).

Quando as escolhas são feitas, entre tudo o que historicamente, socialmente e culturalmente é possível e inteligível de se dizer, o modo de endereçamento ultrapassa as fronteiras do texto para as conjunturas históricas de produção e recepção do filme, pois envolve história e público, expectativa e desejo.

O professor por sua vez ao inserir um filme como fonte de estudo em suas aulas, não pode desprezar o aspecto da artefactualidade discursiva de sua profissão. Sua intenção, suas escolhas e a construção de sua aula visam um público alvo, seu aluno. Neste sentido seu olhar deve ser voltar para ele.

Inserido em um contexto sócio-histórico-cultural, cada aluno vivenciará a experiência de ver filmes, a partir de sua trajetória pessoal, de sua biografia, de sua História. Nossa interação com os filmes ocorre com a cabeça cheia de idéias, com significados, percorre pelas trilhas da imaginação, desperta

experiências anteriores e emoções, sentimentos são mobilizados gerando novas idéias e pensamentos.

Explorar as sensações, os sentimentos e as emoções que emergirão, no processo de análise discursiva de um filme, de uma seqüência ou de uma cena do mesmo, poderá constituir uma experiência que propicie uma catarse sensório-perceptiva que abale, não só um modo de ser e estar no mundo, mas olhares colonizados.

Estabelecer as conexões entre a expressividade do filme que concretizará seu discurso — a conjugação de cores, luzes, actorialização, sons e músicas — e as sensações que emergiram, através de um sorriso, de uma lágrima, de uma expressão raivosa, possibilitará a ampliação de um leque de opções e possibilidades ao olhar do aluno que vá além do tiro e da violência.

Além de possibilitar a construção um dialogo com os sujeitos do passado, constituindo experiências únicas e compartilhadas com seus sonhos, suas frustrações, seus amores e decepções, como já analisamos.

As reflexões desenvolvidas poderão desencadear um dialogo entre o aluno e seu passado, através de suas próprias lembranças, carregadas por uma *racionalidade sensível* e uma *sensibilidade racional* possibilitando-o, adentrar por outras sendas do sensível, da razão e da imaginação, em busca de prazeres até então desconhecidos.

E é neste momento que o terceiro conceito do caráter inacabado da racionalidade estético-expressivo possibilitará uma libertação do olhar, de seus prazeres, e fundamentalmente do sujeito dono deste olhar — a noção de autoria. Ao constituir uma experiência com o passado, por uma forma de expressividade que nos convoca a sentir, como o Cinema, o professor estará lidando com a imprevisibilidade do inconsciente — seus desejos, frustrações, esperanças, amores, sonhos — e é nesse momento que o caráter artefactual discursivo de sua retórica se faz mais necessário.

O professor poderá constituir através da análise discursiva de filmes, uma comunidade de experiência, na qual o ensino-aprendizagem da História constitui-se uma História aberta (BENJAMIN, 1994), na qual os sujeitos do passado transformam os sujeitos do presente, que por sua vez dialogam com sua própria História rememorada, transformando-se. Forjam-se como autores de sua própria História, capazes de inventar novos mundos culturais vinculadas aos contextos de sua existência como também criar condições para que se tornem possíveis.

Mas para que isso ocorra, é preciso resgatar a sensibilidade, como bem lembrou uma das professoras entrevistadas,

E o que podemos dizer sobre isso?

O professor José Luiz Fiorin, ao falar sobre interpretação de textos, faz observação sobre sensibilidade que, apesar de desenvolvida como reflexão sobre textos escritos, pode ser estendida aos filmes que também são, fundamentalmente, textos; sincréticos, mas textos.

Muitas vezes, o professor não se satisfaz com os textos e os roteiros de interpretação dos livros didáticos, seleciona algum texto e faz uma bela interpretação em classe. Se o aluno lhe perguntar como enxergar numa produção discursiva as coisas geniais que nela percebeu, costuma apresentar duas respostas: para analisar um texto, é preciso sensibilidade; para descobrir os sentidos dos textos é necessário lê-lo uma, duas, três, n vezes. As duas respostas estão eivadas de ingenuidade. **Não basta recomendar que o aluno leia atentamente o texto muitas vezes, é preciso mostrar o que deve observar nele. A sensibilidade não é um dom inato, mas algo que se cultiva e desenvolve** (FIORIN, 1997, p. 9, grifo nosso).

O Cinema poderá proporcionar uma relação com o a História que supere a dicotomia razão/sensibilidade. Ao explorar esta dimensão no ensino-aprendizagem da História, podemos não só promover um mergulho na dimensão humana da História de forma *sensivelmente crítica* e *criticamente sensível*. Mas também instigar uma reflexão naqueles que estudam História, sobre suas percepções com relação aos temas que estão postos num filme sobre a Roma Antiga, sobre a Escravidão ou o Neocolonialismo, suas lembranças sobre seu passado e a construção de seu futuro.

Ao entrevistarmos uma professora de História, cuja escola construiu uma sala ambiente, nos deparamos com um relato bastante enriquecedor sobre a busca de inserção em suas aulas, do estudo, das discussões que desenvolvemos na oficina-pedagógica.

Olha, com relação a isso [...], a trilha sonora, o silêncio quando a situação é suspense — //ai, professora, o que vai acontecer agora?// —, a reação deles não é mais a do “oba-oba”; se você projetar o filme por projetar, vai ser coisa normal, mas quando você faz uma preparação antes — “olha, hoje nós vamos perceber isso e aquilo; observem a música, quando acontece alguma coisa com a personagem principal, quando desmorona uma rocha; e se não tivesse som, só imagem, como seria, gente não ia perceber nada, não íamos sentir nada...” — percebe-se, então, crianças torcendo. Eu tive uma experiência com o filme “Dinossauros”; discutindo a pré-história falei das eras geológicas com mapas, como eram os continentes na época, da pangéia à separação atual dos continentes, fazendo ligação com terremotos, pois tem essas coisas acontecendo, e eu trouxe “Dinossauros”, porque nós estamos trabalhando a questão de fósseis e tudo mais, como seria — //Mas professora, eles falavam mesmo, mas não sei o quê?// — eles me perguntavam.

Conforme falamos antes na sala, para um diretor de Cinema, para alguém, para se fazer um filme vários profissionais são envolvidos: um roteirista, alguém tem que ver a estória, cenário, as indumentárias, e se não são de pessoas, os tipos de dinossauros, recursos de computador e tudo o mais; alguém tem que pesquisar isso, e assim vai. Para a criança, isso não existia. Para eles era simplesmente colocar a imagem lá, e acabou. Muitos dos nossos alunos não sabem o que está por trás de cada uma daquelas cenas, então a primeira descoberta deles foi essa, toda essa máquina, toda essa estrutura que está por trás de todo filme.

A partir dali.

Aquela cena, você teve medo, por quê?

//Ahhh, professora é porque fez assim, tamramram, no filme//.

//Ai, professora “tava” escuro//.

Qual a sensação que o escuro, nessa cena, imprime em você?

E eles vão percebendo essas coisas devagar. Nesse filme eles perceberam, descobriram todo um trabalho de profissionais que estão envolvidos até chegar ao filme, e o que eles têm que estudar, que profissionais precisam ser contratados, o que pesquisa, o que tem que ser feito; e eles estão descobrindo a questão da luminosidade, da trilha sonora; deu para perceber isso, porque para eles tanto faz. Ele chegava à sala, passava o filme, e alguém escreve aí, decora, avalia...e acabou.

Eles assistiram a “Era do Gelo”, que passou na televisão domingo agora. Eu vou comentar esse filme, selecionando algumas cenas; a quinta série está me dando uma resposta positiva, e são terríveis, não têm hábito de sentar, ouvir, eles são bem barulhentos, são crianças muito agitadas, possuem muita energia, e aqueles mais atentadinhos...

//Nossaaa!!! Vai acontecer isso//.

Como você sabe?

//Ah! deu silêncio, e agora, hã...//.

Alguns já estão começando a despertar para esse lado, porque antes eu não os despertava para isso. Nesses meus anos passando filme, eu não tinha a preocupação de parar, de fazer nada disso; eu estava passando o filme, pedindo para eles fazerem relatórios, e acabou; não deixava que fizessem comentários. Eu perco aquele peso de ter que avaliar, dar nota, e ganho na condição do aluno estar com uma outra visão, uma outra ótica, e eu também, uma outra ótica do que é o filme.

Quando estávamos assistindo “Fahrenheit”, todas as vezes que você parava não havia só a discussão da cena, mas também de vários outros assuntos, e acabava virando polêmica, pelo menos no turno da tarde. Muita coisa saía, um assunto puxava outro. Eu não esperava isso das crianças, mas elas também têm muita informação. E não é porque elas estão aqui no morro do Romão, tendo que se trancar dentro de casa em certo horário da noite, vendo este ou aquele matar ou morrer, que ela tem a sensibilidade limitada para outras coisas, outros detalhes. Era isso que eu não estava preparada para perceber ainda, até nós fazermos essa experiência no nosso curso.

A exploração das cenas, com a reflexão sobre a experiência sensorial dos alunos, a partir dos elementos da linguagem cinematográfica que mais se evidenciam na produção de efeitos de sentido; a forma como os temas históricos são abordados; o olhar crítico para outras dimensões da produção cinematográfica que trabalham com temas históricos, de forma que o aluno, através do ensino-aprendizagem da História, comece a explorar um olhar mais crítico sobre essas questões, constituindo uma relação mais crítica e emocional com sujeitos e acontecimentos do passado; conforme o relato da professora, sintetizam toda a discussão e reflexão que desenvolvemos até o presente momento sobre as implicações relacionais do ensino-aprendizagem da História.

Algumas estratégias para a superação de alguns dos obstáculos que assinalamos no decorrer de nossas análises, podem ser elaboradas a partir de abordagens diferenciadas do Cinema na escola e no ensino-aprendizagem da História, em particular, do filme com temas históricos, por uma abordagem discursiva.

Elas podem auxiliar na desconstrução de um olhar “treinado” apenas no deleite de cenas com luta, sexo, ação, violência, tiros e matança, para reconstruírem

um *olhar* e um *ouvir* que encontre novas possibilidades e aprecie outras dimensões, tanto do Cinema quanto da História.

Esse processo — desconstrução e reconstrução do olhar, do ouvir, e da percepção — realiza-se com a interação professor-aluno. No entanto, o professor não irá realizar sozinho e de forma unilateral esse movimento, situando os alunos de forma passiva. É fundamental nele uma participação ativa e plena do aluno, observando, detalhadamente, o *ir* e *vir* da sua percepção: um *ir* que desconstrói e um *vir* que reconstrói.

E o Cinema, para tais experiências sensórias, é um instrumento potencialmente rico, ao propiciar ao ser humano, como bem aponta Benjamin (1994), o exercício de novas percepções como, por exemplo, a concentração e a potencialização da atenção (MUNSTERBERG In: XAVIER, 1983), essenciais em todo esse processo.

7. Considerações Finais

Estabelecer relações mais críticas com o conhecimento histórico vem se tornando recentemente, uma aspiração e uma busca constante de um grande número professores de História, o que pode ser verificado em várias pesquisas e artigos que tratam do assunto (CABRINI, 2000; NIKITIUK, 2001; PINSKY, 2002; BITTENCOURT, 2003; FONSECA, 2003;). No decorrer da pesquisa, percebemos um leque bastante amplo de possibilidades, vislumbradas pelos professores que participaram da pesquisa, de estratégias que poderiam ser criadas em sala de aula, através de uma abordagem discursiva do filme, que poderiam estar desenvolvendo uma relação crítica do aluno com o conhecimento histórico.

As implicações dos saberes/fazeres dos professores de História que buscam desenvolver uma abordagem do filme numa perspectiva discursiva, como as sugeridas na pesquisa realizada, resultam de uma transformação do olhar, sobre uma fonte que já vem sendo inserida no ensino-aprendizagem da História. Esta transformação desencadeia uma série de desdobramentos que “tocam” em questões diversas, que se desenrolam em espaços diferenciados, mas que estão profundamente interligadas, e corroboram para uma exploração de outras perspectivas de trabalho que o Cinema pode proporcionar ao ensino-aprendizagem da História.

Através das análises e reflexões realizadas no decorrer da pesquisa, percebemos que a reflexão de Benjamin (1994), sobre a constituição de uma experiência única com o passado, configura como o epicentro de todos os desdobramentos para o ensino-aprendizagem da História, a partir de uma abordagem discursiva de uma obra cinematográfica.

O discurso cinematográfico é construído através da instauração de temas, figuras, pessoas, tempos e espaços. As escolhas realizadas para sua

construção deságuam diante de nosso olhar e ouvir, como uma nova forma de linguagem estético-expressiva e que se constitui num espaço-meio para uma práxis sócio-histórico-cultural emancipatória.

As formas como os temas são carregados de valores e concretizados em um filme, apelam para a percepção-sensória, através do qual penetram no íntimo mundo de desejos, sonhos, sentimentos, fantasias e imaginação. Uma obra cinematográfica encerra em si, um potencial para uma troca de experiências com o passado que vão além de uma relação crítica.

A pesquisa demonstra que os filmes possibilitam uma troca de experiência fincada na superação da dicotomia realizada pelo excesso da racionalidade instrumental-cognitiva: razão/sensibilidade. A perspectiva de uma experiência com o passado fundamentada numa *sensibilidade racional* e numa *racionalidade sensível* poderá proporcionar um ensino-aprendizagem da História explorar dimensões eminentemente humanas.

Os sujeitos do passado deixarão de ser categorias para se tornarem pessoas que possuíam sonhos, desejos, decepções e esperanças — Oribela uma linda moça que viveu no Brasil quinhentista, personagem fictícia de um filme, além de sair das notas de rodapés dos livros de História, se destaca do termo *órfãs do reino*, e através da actorialização de uma bela atriz, se torna pessoa, se torna vida.

Neste momento a experiência com o passado emerge, pela semelhança. Os sujeitos do presente compartilham experiências com os sujeitos do passado, no entanto as experiências compartilhadas com os sujeitos do filme são carregadas de valores e visões de mundo, situadas em espaços e tempos historicamente constituídos.

Entre o discurso do filme — os valores e as formas como são concretizados — sobre o passado e seus sujeitos, e os valores e visões de mundo dos espectadores no presente, que neste caso específico são alunos de História, há o conhecimento histórico. Aqueles sujeitos reais cujos sentimentos, sonhos,

desejos, esperanças, dores e sofrimentos, emergem de um determinado contexto histórico, localizado e datado.

O professor de História, ao assumir o caráter artefactual de sua profissão, mediará o diálogo e a troca de experiência com o passado entre três sujeitos, dois reais e um fictício. O caráter artefactual da docência surge no momento em que ele une a causa e intensão, é ele que retoricamente conduzirá o aluno a percorrer o caminho entre os sujeitos fictícios de uma obra cinematográfica e os sujeitos históricos e reais.

Ao analisar o discurso de um filme, o professor poderá confrontar a partir das sensações, emoções, desejos, os valores sobre determinados temas lançados pelo discurso argumentativo do filme, e as visões de mundo existentes nos sujeitos do presente que entram em relação com os sujeitos do passado, que por sua vez possuíam visões de mundo coerentes ou não com os contextos nos quais viviam.

A obra cinematográfica pode romper com a distância entre passado e presente, facilitando “*o salto do tigre sobre o passado*” em busca de semelhanças. No entanto, as experiências com filmes, nos mostram que junto às semelhanças nos deparamos com a diferença. Passado e presente, semelhança e diferença são noções que a experiência do Cinema integra de forma rica, cujas implicações nos remetem a dimensões ainda inexploradas no ensino-aprendizagem da História.

Os desdobramentos que analisamos em nossas conclusões até o presente momento, sobre a experiência com o passado, tratam de categorias sociais e pessoas reais e concretas.

Buscaremos percorrer por um outro desdobramento, para o ensino-aprendizagem da História, que nos remetem a conceitos caros e importantes para o conhecimento historiográfico e sua socialização.

Conceitos como Estado, Democracia, Alienação, dentre outros, tão importantes nos estudos históricos, requerer do estudante de História um raciocínio que percorra as sinuosas trilhas da abstração. Tais conceitos tão importantes para o seu ensino-aprendizagem, tornam-se muitas vezes, assuntos chatos e enfadonhos para o aluno, que está imerso numa cultura midiática dominada por uma linguagem áudio-visual, essencialmente concreta que poucas vezes exige abstração.

O Cinema pode ser uma ponte que auxilie o professor a conduzir o aluno do concreto ao abstrato. Os filmes em geral, tratam de tais conceitos através de relações estabelecidas entre sujeitos e destes com tais conceitos. O envolvimento emocional com os personagens dos filmes proporciona vida e sentido a conceitos até então abstratos e de difícil entendimento.

Filmes como “V de Vingança” (2006), podem auxiliar o professor de História construir pontes que possibilitem os alunos a desenvolverem um raciocínio sensível e envolvido com a concretude das emoções e sentimentos de quem é oprimido, sobre Totalitarismo, Estado, Liberdade e Anarquia. Matrix (1999), por sua vez pode nos conduzir pelos conceitos de Ideologia, Alienação e Liberdade.

Os filmes citados possuem características peculiares, utilizam-se dos padrões estético-expressivos muito comuns do que chamamos “*cinemão americano*” — lutas, tiros e efeitos especiais hipnóticos. No entanto tratam de temas, discursivizados, profundos e interessantes. São filmes capazes de proporcionar ao professor trabalhar o que analisamos sobre a colonização e descolonização do prazer e do olhar.

Quando alguns professores, em suas falas, afirmaram que a abordagem discursiva de filmes discutida, requer um processo de educação do olhar. Os referenciais teóricos, com os quais trabalhamos, nos permitiram analisar e refletir no sentido de que, a desconstrução deste olhar deve partir do já construído e a descolonização do prazer deve partir do já colonizado.

Mas tal desconstrução e descolonização, não significa a negação dos prazeres sentidos com cenas de ação, luta, sexo, e violência. Significa, como afirmou um dos professores entrevistados, um ampliar do leque de apreciações e prazeres. De um olhar que explore o sensível de outras expressividades e estéticas, cujo ritmo, cores, movimentos possuem encantos e belezas e prazeres que só um olhar descolonizado pode apreciar.

Um outro desdobramento que gostaríamos de ressaltar, nestas considerações finais, se refere a uma reflexão realizada por Benjamin (1994) sobre a experiência única com o passado e o poder de captar o semelhante no mundo que o Cinema pode proporcionar. A percepção é o elo entre a mente humana e o mundo externo, e o filme exercita o homem em novas percepções, o passado diante das telas ganha vida e novas dimensões podem ser exploradas.

O ensino-aprendizagem da História passa a ser um território de troca, de experiências compartilhadas entre os sujeitos reais que viveram no passado e os sujeitos do presente. Tal experiência é potencializada pelo Cinema, pois tem como característica, uma forma de percepção tão aguda capaz de captar o semelhante. *Neste território de trocas, de experiências e vivências ambos se transformam, o passado com seus sujeitos histórico e o presente com seus agentes históricos.*

O exercício de novas percepções ocorre nos enquadramentos, onde percebemos pessoas e o fundo. A profundidade e o movimento fornecem o material de base, sobre o qual a cena que desperta o interesse certamente transcende a simples impressão de objetos distantes e em movimento. Tais cenas devem se acompanhadas com a cabeça cheia de idéias, receberem subsídios da imaginação e despertarem os vestígios de experiências vividas anteriores (MUNSTERBERG, 1983).

É neste pensamento de Hugo Munsterberg que encontramos o poder emancipatório das relações entre o Cinema e o ensino-aprendizagem da

História. As emoções e sentimentos que surgem, ao assistirmos um determinado filme estão enraizadas em nossa História pessoal. Com elas emergem experiências vividas, que são rememoradas como um relâmpago.

Assim como o Historiador deve estar atento ao buscar o semelhante, pois rápido como um relâmpago é de difícil fixação, o professor de História ao voltar sua atenção para seus alunos, poderá captar o relâmpago de suas rememorações. E neste momento ao compartilhar experiências com os sujeitos históricos, propiciar um diálogo com seu próprio passado.

O ensino-aprendizagem da História poderá propiciar uma experiência única dos sujeitos do presente com seu próprio passado, sua própria História. E neste processo o professor constitui-se um elemento fundamental, pois tendo claro para si mesmo, o poder que a retórica e o argumento discursivo tem em sua profissão docente, poderá provocá-los a reflexões fundadas numa racionalidade sensível — capaz de mergulhar no oceano profundo e inexplorado da imaginação, e numa sensibilidade racional — capaz de emergir dos sonhos, desejos e fantasias que constituem nossas emoções e sentimentos.

Provocações que os levem a reflexões que superem as duas dicotomias produzidas pela racionalidade cognitivo-instrumental: sujeito autônomo/autor e razão/sensibilidade. Provocá-los a constituírem-se como *agentes históricos*, capazes de construir de sua própria História, capazes de inventar novos mundos culturais vinculados aos contextos de sua existência como também criar condições para que se tornem possíveis, vivenciando suas vidas de forma a preencher a razão com sensibilidade e a sensibilidade com razão.

“*Todo começo tem um fim*”, esta é uma frase narrada em off, no *Trailer* do último filme da trilogia “*Matrix*” (2003), intitulada *Revolutions*. Eu complementaria esta frase da seguinte forma: “[...] e *todo fim é um recomeço*”.

O primeiro parágrafo da introdução deste trabalho, falei de minhas lembranças. Destaco dos fios de minha memória, minha primeira experiência com o

Cinema, em especial, uma cena do primeiro filme que lembro ter visto “*Superman*” (1978). Não sabia ler, nem escrever e de mãos dadas com minha mãe, sentei, as luzes se apagaram, e meus olhos brilharam com o que viam, a medida em que o filme se desenrolava, mamãe, explicava baixinho no meu ouvido o que estava acontecendo.

Numa determinada cena, o carro da mocinha diante de um terremoto, cai em uma fenda que se abriu no chão, o desespero dela, enquanto o carro era engolido pela terra, me angustiava. Mas quando o Superman chegou, tirou o carro da terra e pegou-a nos braços, senti um aperto no coração. Perguntei a minha mãe o que tinha acontecido, e ela, bem baixinho sussurrou — *ela morreu*. Neste mesmo instante, uma emoção tomou conta de mim, meus olhos marejaram e chorei.

Muito tempo depois, homem, concluindo um curso de mestrado, assisti a um filme chamado “*Crianças Invisíveis*” (2005), formado por sete curtas, realizados no Brasil, Itália, Inglaterra, Sérvia, Burkina Faso, China e Estados Unidos.

O primeiro filme conta a estória de Tanza, menino que integra um grupo de crianças guerrilheiras, em algum lugar não especificado na África. Em uma determinada cena, Tanza e outro menino banham-se em um rio, e enchem seus cantis com água. Quando Tanza se levanta, olhamos através dos olhos de seu companheiro, que ele não tirou os sapatos. **No caminho de volta, o menino lhe pergunta por que ele nunca tirava os sapatos.** Tanza para, olha para os sapatos com uma fisionomia séria, e lhe responde com uma indagação **// Por quê?//**.

Em um outro momento do filme, ao se defrontarem com um grupo inimigo, trocam tiros, e um dos meninos de seu grupo é atingido. Eles param e o observam dizer algumas palavras **// Hoje... Eu... Senti... Eu senti...Medo//**, e diante de seus olhos, e dos nossos, morre. Todos os meninos o observam morrer e não derramam uma lágrima se quer.

Em outra seqüência, Tanza e seu grupo de amigos, passam por um vilarejo abandonado. Ele adentra em uma das casas, observa-a e retira a superfície de um dos tijolos da parede, lá, encontra um estilingue, ao pegá-lo, o silêncio da cena e sua composição, faz com que o mesmo, e você, como expectador, como que entrasse em outro mundo. Ao recolocar o estilingue de volta, dá alguns passos, e retira outra superfície de um dos tijolos da parede, observa um lenço, algumas miçangas e alguns lápis, amarrados por uma fita, e fica ali imerso com seu olhar, naqueles objetos. Uma voz lhe chama, como que, despertando-o do mundo no qual estava, para o mundo real.

Tanza e seus amigos cercam uma vila, cujos habitantes são de uma etnia inimiga. O líder os avisa que irão atacá-la, Tanza ao observar a vila, detém seu olhar sobre um grupo de crianças que brincavam. Com apenas doze anos de idade, lhe é confiada à missão de ocultar uma bomba, em um prédio de cor amarelada.

Ao entrar, no prédio amarelo, se depara com uma escola. Toda a cena tem como trilha sonora, o *tic-tac* frenético da bomba. Tanza observa alguns desenhos pregados na parede, tremendo, com a fisionomia carregada por uma dor intensa e contida, com a bomba nas mãos, levanta os braços em direção aos desenhos, mirando-os, e diz **//bumm//**

Tanza dá alguns passos, olha para um boneco, e com a mesma fisionomia, faz o mesmo gesto. Ao olhar para o mundo, representado por um globo terrestre, repete-o com a mesma expressividade em sua fisionomia.

Ao olhar para uma foto das crianças que estudam na escola, ecoam em suas lembranças, vozes, risos e palmas de meninos e meninas brincando, felizes, sendo o que são – crianças. Com o semblante mais carregado por uma dor que só ele poderia sentir, repete de forma mais intensa e tensa o gestual, só que agora **duas vezes**.

Ao olhar para o quadro negro lê — **// Perguntas para amanhã.//** Tanza põe lentamente a bomba com seu *tic-tac*, em uma das carteiras, e empunhando

uma metralhadora, se dirige ao quadro, pega um giz e começa a escrever, retorna, senta na carteira, só que agora, com um semblante mais calmo e sereno, olha para o quadro e lê as perguntas e o que escreveu:

Quem escreveu o livro do jângal?

R: R. Kipling.

Quantas pessoas vivem na África?

R: 800 milhões

Qual é a capital da França?

R: Paris.

Neste instante os pés de tanza, sentado na carteira diante da bomba, são filmados, e o vemos tirando os sapatos, e ao som de uma suave e leve música, observo novamente a fisionomia de Tanza, agora em lágrimas. Ele então tomado pela emoção, lentamente apóia sua cabecinha no dispositivo e desarma a bomba, fecha os olhos e esboça um leve sorriso, causado por lembranças, de uma época e de um lugar, que em seu íntimo guardava, e usando os poderes da imaginação como que retornava àquela época e naquele lugar. Neste instante entendi a resposta de Tanza, ao colega **//Por quê?//**.

O filme trouxe emoções, carregadas de lembranças. Assim como Tanza, diante da morte, por maior que tenha sido a dor pela perda de minha mãe, não chorei. Ao me tornar homem vesti um sapato que, assim como Tanza, me protegia do mundo duro no qual eu vivia, mas o sapato também me aprisionava. Lembrei-me da morte de Lois Lane. Como pude chorar por ela, e não consegui chorar pela minha mãe.

Neste momento, tirei meus sapatos e chorei...

“Todo adulto já foi criança um dia, embora poucos se lembrem disso”.

Antoine de Saint-Exupéry

8. Bibliografia

1. Arte br / Instituto Arte na Escola – São Paulo – Instituto Arte na Escola, 2003.
2. ALVES, Nilda; GARCIA, Regina. Conversa sobre pesquisa. In ESTEBAN, Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105 – 125.
3. ANDRÉ, Marli (org.). **O papel da pesquisa na formação prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2001.
4. ARNHEIM, Rudolf. **A arte do cinema**. Lisboa: Editora Aster, 1960.
5. BALÁZS, Béla. Béla Baláz. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 1983. p.77 - 99.
6. BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Editora Ática, 1990.
7. BAUMAN Zygmunt. Globalização: as conseqüências humanas. RJ: Jorge Zahar Ed, 1999.
8. _____, Zygmunt. **Em Busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2000.
9. _____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
10. BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 1v.
11. BERNADETTE; Jean-Claude. **O que é cinema?** 1. ed. Brasília: Ed. Brasiliense, 1980.
12. _____; RAMOS, Alcides Freire. **Cinema e História do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988.
13. BITTE, Regina Celi Frechiani. **A formação de professores no curso de história da UFES: o discurso histórico sobre a relação teoria e prática pedagógica**. 2002. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2002.
14. BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
15. CABRINI, Conceição. **Ensino de história: revisão urgente**. São Paulo: EDUC, 2000.
16. Caderno de Pesquisa, Vitória, Ano 3, p.1-137, fev.1997.
17. CARVALHO, Janete Magalhães (org.). **Diferentes perspectivas da profissão docente na atualidade**. Vitória: EDUFES, 2002.
18. CRUZ, Marília Beatriz Azevedo. O ensino de história no contexto das transições paradigmáticas da História e da Educação. In: **Repensando o ensino de história**. São Paulo, Cortez, 2001.

19. DEL PRIORE, Mary (Org.). **Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil Colônia**. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: Edunb, 1993.
20. _____. **Mulheres no Brasil colonial**. São Paulo: Contexto, 2000.
21. _____. **História das Mulheres no Brasil**. 7 ed. São Paulo: Contexto, 2004.
22. DENCYGER, Ken. Técnica de edição para cinema e vídeo: história, teoria e prática. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.
23. DUARTE, Rosália. **Cinema e Educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2002.
24. EISENSTEIN, Sergei. **A Forma do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2002.
25. ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de ciência, uma coisa de educação também. In: SILVA; Tomas Tadeu da. (Org.). **Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autentica, 2001.
26. ESTEBAN, Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
27. ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António. (Org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto editora, 1995. p. 93 – 124.
28. FERRO, Marc. Cinema e História. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
29. _____. O Filme : Uma contra análise da sociedade. In: LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Orgs.). **História: Novos Objetos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. p.199 – 215.
30. FIORE, E. de. **O Jantar**.1942, óleo s/ tela. 90 x 109,5 cm. Acervo do Museu de Arte Brasileira da Fund. Armando Álvares Penteado.
31. FIORIN. José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto,1997.
32. FIORIN, José Luiz. Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva. **DELTA**., São Paulo, v. 15, n. 1, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000100009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 11 Ago 2006. doi: 10.1590/S0102-44501999000100009.
33. FONSECA, Selva Gumarães. **Caminhos da História Ensinada**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003.
34. FURET, François. **A oficina da história**. Lisboa: Gradiva, 1982.
35. GENTILI, Pablo. **A Falsificação do Consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
36. GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
37. KNAUSS, Paulo. Sobre a norma e o óbvio: a sala de aula como lugar de pesquisa. In. **Repensando o ensino de história**. São Paulo, Cortez, 2001.

38. KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. São Paulo: EDUSC, 2001.
39. LAKATOS, E. M. e MARCONI M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. rev. e amp,l. São Paulo: Atlas, 2001.
40. LE GOFF, J. **História e Memória**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
41. LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. 2.ed. Campinas São Paulo: Papirus, 2001.
42. MÉDOLA, Ana Silvia Lopes Davi. **Novela das oito e suas estratégias de textualização. Terra Nostra : A Saga ressemantizadora**. 2002. Doutorado (doutorado em comunicação e semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de comunicação e Semiótica da Pontifica Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.
43. MINAYO, Maria Cecília se Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
44. MORIN, Edgar. **Cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 9. ed. Rio de janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
45. MORIN, Edgar. Edgar Morin. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 1983. p.145 -183.
46. MUNSTERBERG, Hugo. Hugo Munsterberg. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 1983 p.25 -54.
47. MURILO, Marcelo da Silva. **A Prática de ensino de história: O uso do vídeo agindo na produção de um novo saber**. 2000. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2000.
48. NADAI, Elza. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 10 ed; São Paulo: Contexto, 2002. p. 23 -29.
49. NIKITIUK, Sonia M. Leite. **Repensando o ensino de história**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
50. NÓVOA, António. (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto editora, 1995.
51. _____. **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
52. PINO, Ivani. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. IN BRZEZINSKI, Iria (Org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 19-42.
53. PINSKY, Jaime (Org.). **O ensino de história e a criação do fato**. 10 ed; São Paulo: Contexto, 2002.
54. PEREIRA, Paulo Antônio. **Imagens em movimento: introduzindo ao cinema**. Petrópolis: Vozes.1981
55. PUDOVKIN, Vsevolod. V. Pudovkin. In: XAVIER, Ismail (Org.). **A do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 1983. p. 55 -73.

56. REBOUÇAS, Moema Martins “Ver e ler TV: A TV Escola na Formação de educadores” in REBOUÇAS, M.M e Leite, J.L. (Orgs). *TV Escola: trajetória, reflexões e vivências no Espírito Santo*. Vitória: MEC; Núcleo TV Escola-UFES, 2005.
57. RODRIGUES, Joelza Ester. **História em documento: Imagem e Texto** – 7ª série. 2 ed. São Paulo: FTD, 2002.
58. SANTOS, Boaventura. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2002.
59. SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas - São Paulo: Autores associados, 2001.
60. STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. São Paulo: Ed. Papirus, 2003.
61. TEIXEIRA, Lúcia. **As cores do discurso**. Niterói: Eduf, 1996.
62. TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1997.
63. XAVIER, Ismail (Org.). **A do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilmes, 1983.

9. Filmografia

1. ABRIL Despedaçado. Direção: Walter Salles. Produção: Arthur Cohn. Brasil: Miramax Films / Columbia TriStar do Brasil, c 2001. 1DVD.
2. A Bruxa de Blair. Direção: Daniel Myrick e Eduardo Sánchez. Produção: Robin Cowie e Gregg Hale. EUA: Artisan Entertainment, c 1999. 1DVD.
3. A Cor Púrpura. Direção: Steven Spielberg. Quincy Jones, Kathleen Kennedy, Frank Marshall e Steven Spielberg. EUA: Warner Bros, c 1985. 1DVD.
4. A Grande Ilusão. Direção: Steven Zaillian. 2006.
5. A Guerra do Fogo. Direção: Jean-Jacques Annaud. Produção: Véra Belmont, Jacques Dorfmann, Denis Héroux, John Kemeny. EUA: Twentieth Century Fox Film Corp, c 1981. 1DVD.
6. A Moça Com Brinco de Pérola. Direção: Peter Webber. Produção: Andy Paterson e Anand Tucker. Inglaterra, c 2003. 1DVD>
7. A Paixão de Cristo. Direção: Mel Gibson. Produção: Bruce Davey, Mel Gibson e Stephen McEveety. EUA: 20th Century Fox / Icon Entertainment International, c 2004. 1DVD
8. AMISTAD. Direção: Steven Spielberg. Produção: Debbie Allen, Steven Spielberg e Colin Wilson. EUA: DreamWorks Distribution L.L.C. / UIP, c 1997. 1DVD.
9. AS Bruxas de Salem. Direção: Nicholas Hytner. Produção: Robert A. Miller e David V. Picker. EUA: 20th Century Fox Film Corporation, c 1996. 1DVD.
10. BRAVA Gente Brasileira. Direção: Lúcia Murat. Produção: Lucia Murat. Brasil: Riofilme, c 2000. 1DVD.
11. CAMISA De Força. Direção: John Maybury. Produção: George Clooney, Peter Gruber e Steven Soderbergh. EUA: Warner Bros. / Imagem Filmes, c 2005. 1DVD.
12. CASA De Areia. Direção: Andrucha Waddington. Produção: Leonardo Monteiro de Barros, Pedro Guimarães, Pedro Buarque de Hollanda, Andrucha Waddington, Luiz Carlos Barreto, Lucy Barreto e Walter Salles. Brasil: Columbia TriStar Filmes do Brasil, c 2005. 1DVD.
13. CASABLANCA. Direção: Michael Curtiz. Produção: Hal B. Wallis. EUA: Warner Bros. / Metro-Goldwyn-Mayer, c 1942. 1DVD.
14. CINEMA Paradiso. Direção: Giuseppe Tornatore. Produção: Mino Barbera, Franco Cristaldi e Giovana Romagnoli. Itália: Miramax Films, c 1988. 1DVD.
15. COLD Mountain. Direção: Anthony Minghella. Produção: Albert Berger, William Hornberg, Ron Yerxa e Sydney Pollack. EUA: Miramax Films / Buena Vista International, c 2003. 1DVD
16. CRASH - No Limite. Direção: Paul Haggis. Produção: Don Cheadle, Paul Haggis, Mark R. Harris, Cathy Schulman e Bob Yari. EUA: Lions Gate Films Inc. / Imagem Filmes, c 2004. 1DVD.
17. CRIANÇAS Invisíveis. Direção: Mehdi Charef, Kátia Lund, John Woo, Emir Kusturica, Spike Lee, Jordan Scott, Ridley Scott e Stefano

- Veneruso. Produção: Maria Grazia Cucinotta, Chiara Tilesi e Stefano Veneruso. Itália: c 2005. 1DVD.
18. CRUZADA. Direção: Ridley Scott. Produção: Ridley Scott. EUA: 20th Century Fox Film Corporation, c 2005. 1DVD.
 19. DE Ohos Bem Fechados. Direção: Stanley Kubrick. Produção: Stanley Kubrick. EUA: Warner Bros, c 1999. 1DVD.
 20. DESMUNDO. Direção: Alain Fresnot. Produção: Van Fresnot. Brasil: Columbia Pictures do Brasil, c 2003. 1DVD.
 21. E.T. O Extra – Terrestre. Direção: Steven Spielberg. Produção: Kathleen Kennedy e Steven Spielberg. EUA: Universal Pictures, c 1982. 1DVD.
 22. FAHRENHEIT 451. Direção: François Truffaut. Produção: Lewis M. Allen. Inglaterra: Universal Pictures, c 1996. 1DVD.
 23. FAHRENHEIT 11 de setembro. Direção: Michael Moore. Produção: Jim Czarnecki, Kathleen Glynn e Michael Moore. EUA: Consórcio Europa, c 2004. 1DVD.
 24. GERMINAL. Direção: Claude Berri. França: Warner Home Vídeo, c 1993. 1DVD.
 25. GLADIADOR. Direção: Ridley Scott. Produção: David H. Franzoni, Steven Spielberg e Douglas Wick. EUA: DreamWorks Distribution L.L.C. / Universal Pictures, c 2000. 1DVD.
 26. HERÓI. Direção: Zhang Yimou. Produção: William Kong e Zhang Yimou. China: Miramax Films / Universal Pictures / Buena Vista International / UIP / Warner Bros. c 2002. 1DVD.
 27. LUTERO. Direção: Eric Till. Produção: Dennis A. Clauss, Brigitte Rochow, Christian P. Stehr e Alexander Thies. Alemanha/EUA: UIP / Pandora Filmes, c 2003. 1DVD.
 28. MATRIX. Direção: Andy Wachowski e Larry Wachowski. Produção: Andy Wachowski e Larry Wachowski. EUA: Warner Bros, c 1999. 1DVD.
 29. MATRIX Reloaded. Direção: Andy Wachowski e Larry Wachowski. Produção: Andy Wachowski e Larry Wachowski. EUA: Warner Bros, c 2003. 1DVD.
 30. MATRIX Revolutions. Direção: Andy Wachowski e Larry Wachowski. Produção: Andy Wachowski e Larry Wachowski. EUA: Warner Bros, c 2003. 1DVD.
 31. MEMÓRIAS De Uma Gueixa. Direção: Rob Marshall. Produção: Lucy Fisher, Steven Spielberg e Douglas Wick. EUA: Sony Pictures Entertainment / Columbia Pictures / Buena Vista International / DreamWorks SKG, c 2005. 1DVD.
 32. METROPOLIS. Direção: Fritz Lang. Produção: Erich Pommer. Alemanha: Paramount Pictures / Kino International, c, 1927. 1DVD.
 33. MINHA Luta. Direção: Erwin Leisler. EUA: Classic Line DVD, c 1961. 1DVD.
 34. MISSÃO Impossível III. Direção: J.J. Abrams. Produção: Tom Cruise e Paula Wagner. EUA: Paramount Pictures / UIP, c 2006. 1DVD.
 35. NADA de novo no front. Direção: Lewis Milestone. Produção: Carl Laemmle Jr. EUA: Universal Pictures, c 1930. 1DVD.
 36. NÓS Que Aqui Estamos Por Vós Esperamos. Direção: Marcelo Masagão. Produção: Marcelo Masagão. Brasil: c 1999. 1DVD.

37. O Triunfo da Vontade. Direção: Leni Riefensthal. Produção: Leni Riefensthal. Alemanha: VTO Continental, c 1934. 1DVD.
38. O Último Samurai. Direção: Edward Zwick. Produção: Tom Cruise, Tom Engelman, Marshall Herskovitz, Scott Kroopf, Paula Wagner e Edward Zwick. EUA: Warner Bros. C 2003. 1DVD
39. O Velho: A História de Luiz Carlos Prestes. Direção: Toni Venturi. Produção: Renato Bulcão, Toni Venturi. Brasil: Olhar Imaginário, c 1997. 1DVD.
40. OS Outros. Direção: Alejandro Amenábar. Produção: Fernando Bovaira, José Luis Cuerda e Park Sunmin. EUA: Miramax Films / Dimension Films, c 2001. 1DVD.
41. OLIVER Twist. Direção: Roman Polanski. Produção: Robert Benmussa, Roman Polanski e Alain Sarde. Itália: Sony Pictures Entertainment / TriStar Pictures, c 2005. 1DVD
42. PRIMAVERA, Verão, Outono, Inverno e... Primavera. Direção: Kim Ki-Duk. Produção: Karl Baumgartner e Lee Seung-jae. Coreia do Sul: Sony Pictures Classics / Imovision, c 2003. 1DVD.
43. PSICOSE. Direção: Alfred Hitchcock. Produção: Alfred Hitchcock. EUA: Paramount Pictures, c 1960. 1DVD.
44. QUANTO Vale ou é por Quilo? Direção: Sérgio Bianchi. Produção: Patrick Leblanc e Luís Alberto Pereira. Brasil: Riofilme, c 2005. 1DVD.
45. RAN. Direção: Akira Kurosawa. Produção: Masato Hara e Serge Silberman. Japão/França: Orion Pictures Corporation, c 1985. 1DVD.
46. REI Arthur. Direção: Antoine Fuqua. Produção: Jerry Bruckheimer. EUA: Buena Vista Pictures, c 2004. 1DVD.
47. SENHOR Das Armas. *Direção: Andrew Niccol. Produção: Nicolas Cage, Norman Golightly, Andrew Niccol, Chris Roberts, Teri-Lin Robertson e Philippe Rousselet.* EUA: Lions Gate Films Inc. / Alpha Filmes, c2005. 1DVD.
48. SENHOR Dos Anéis (Direção: Peter Jackson. Produção: Peter Jackson, Barrie M. Osborne e Tim Sanders. EUA: New Line Cinema / Warner Bros, c 2001. 1DVD.
49. SENHOR Dos Anéis: As Duas Torres. Direção: Peter Jackson. Produção: Peter Jackson, Barrie M. Osborne e Frances Walsh. EUA: New Line Cinema / Warner Bros, c 2002. 1DVD.
50. SONHOS. Direção: Akira Kurosawa. Produção: Mike Y. Inoue e Hisao Kurosawa. Japão, c 1990. 1DVD.
51. SUPERMAN. Direção: Richard Donner. Produção: Alexander Salkind e Pierre Spengler. EUA: Warner Bros, c 1978. 1DVD.
52. SUPERMAN: O retorno. Direção: Bryan Singer. Produção: Gilbert Adler, Jon Peters e Bryan Singer. EUA, c 2006.
53. TEMPOS Modernos. Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin. EUA: United Artists, c 1936. 1DVD.
54. TERROR Em Silent Hill. Direção: Christophe Gans. Produção: Don Carmody e Samuel Hadida. EUA: Sony Pictures Entertainment / TriStar Pictures, c 2006.

55. TIROS Em Columbine. Direção: Michael Moore. Produção: Michael Moore. EUA: Metro-Goldwyn-Mayer Distributing Corporation / United Artist, c 2002. 1DVD.
56. TRÓIA. Direção: Wolfgang Petersen. Produção: Gail Katz, Wolfgang Petersen, Diana Rathbun e Colin Wilson. EUA: Warner Bros, c 2004. 1DVD.
57. VELOZES E Furiosos. Direção: Rob Cohen. Produção: Neal H. Moritz. EUA: Universal Pictures / UIP, c 2001. 1DVD.
58. ZUZU Angel. Direção: Sérgio Rezende. Produção: Joaquim Vaz de Carvalho. Brasil: Warner Bros, c 2006.

10. Apêndices

Apêndice A – Oficina-pedagógica

1ª oficina pedagógica: O filme como documento/monumento: leitura crítica e ensino-aprendizagem da História.

- Coordenadora: Profª Drª Regina Helena Simões;
- Ministrante: Sandro Nandolpho de Oliveira (mestrando/PPGE);
- Carga Horária: 16 horas;
- Período de Execução: 14/06/2005 a 19/07/2005;
- Local de atuação: Prédio do PPGE/UFES;
- Presencial (x) Semi-presencial () A distância ();
- Turno do curso: Matutino;
- Clientela: Professores de História do turno matutino e noturno do Sistema Municipal de Ensino de Vitória;
- Pré-requisito: Serem professores efetivos do Sistema Municipal de Ensino de Vitória;
- Nº de vagas: 20;

Conteúdo programático:

1. O filme cinematográfico como documento monumental; o diálogo entre saberes; a leitura do texto cinematográfico; a semiótica discursiva francesa.
2. Análise do filme “*Desmundo*” de Alain Fresnot e “*Fahrenheit 11 de setembro*” de Michael Moore, apropriação e discussão do instrumental de análise do filme, que é fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da semiótica discursiva francesa.
3. Saberes/fazeres dos professores e o filme cinematográfico como documento/monumento; o ensino-aprendizagem da História e o filme cinematográfico como documento/monumento lido como texto sincrético.

2ª oficina pedagógica: O filme como documento/monumento: leitura crítica e ensino-aprendizagem da História.

- a. Coordenadora: Profª Drª Regina Helena Simões;
- b. Ministrante: Sandro Nandolpho de Oliveira (mestrando/PPGE);
- c. Carga horária: 16 horas;
- d. Período de execução: 14/06/2005 a 19/07/2005;
- e. Local de atuação: Prédio do IC-IV/UFES;
- f. Presencial (x) Semi-presencial () A distância ();
- g. Turno do curso: Vespertino;
- h. Clientela: Professores de História do turno vespertino e noturno do Sistema Municipal de Ensino de Vitória;
- i. Pré-requisito: Serem professores efetivos do Sistema Municipal de Ensino de Vitória.
- j. Número de vagas: 20;

Conteúdo programático:

1. O filme cinematográfico como documento monumental; o diálogo entre saberes; a leitura do texto cinematográfico; a semiótica discursiva francesa.
2. Análise do filme documentário *“Fahrenheit 11 de setembro”* de Michael Moore e *“Desmundo”* de Alain Fresnot, apropriação e discussão do instrumental de análise do filme, que é fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da semiótica discursiva francesa.
3. Saberes/fazeres dos professores e o filme cinematográfico como documento/monumento; o ensino-aprendizagem da História e o filme cinematográfico como documento/monumento lido como texto sincrético.

As oficinas tiveram como objetivos:

- Refletir com os professores de História sobre as possibilidades da utilização de filmes cinematográficos no ensino-aprendizagem da História, compreendidos como um documento/monumento;
- Possibilitar a apropriação de um instrumental básico de análise do discurso, fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da semiótica discursiva de origem francesa;
- Refletir com os professores de História sobre os saberes/fazeres produzidos pelos mesmos no uso cotidiano do filme cinematográfico compreendido como documento/monumento;
- Possibilitar o exercício da leitura crítica audiovisual cinematográfica no ensino-aprendizagem da História;

Apêndice B - Roteiro de observação Participante

Oficina-Pedagógica

- Observação das falas dos professores e o teor emocional dos mesmos.
- Observação da interação dos participantes com os debates realizados;
- Interferir no debate e na discussão quando necessário e solicitado;
- Observar desistências e seus motivos;

Formação-Continuada

- Observação dos temas a serem tratados nos encontros;
- Observação da dinâmica dos encontros;
- Observação dos debates realizados;
- Observação das falas dos professores e o teor emocional das mesmas;
- Observar os encaminhamentos realizados pelo grupo;
- Interferir quando necessário ou solicitado.

CREAD - Centro Regional de Ensino Aberto e a Distância

- Condições do acervo;
- Lista de filmes disponíveis;
- Normas de locação;
- Manutenção e atualização do acervo;

Apêndice C – Entrevistas

Na entrevista com o Coordenador da área de História no espaço de formação continuada procuramos compreender:

- 1) Qual foi o programa de estudos e atividades planejados para o ano de 2005?
- 2) Como os professores estão ocupando e compreendendo o espaço de formação continuada?
- 3) Qual a percepção existente, entre coordenadores de área e professores, sobre a relação entre a sala de aula, o espaço de formação continuada e o sistema municipal de ensino de Vitória/ES?
- 4) Como o espaço de formação continuada pode se constituir, na percepção dos professores e dos coordenadores, um elo entre o sistema de ensino, a sala de aula, e sua ação docente?
- 5) Como os professores percebem a relação entre o espaço de formação continuada e a universidade?

Nas entrevistas com os professores e professoras de História que participaram da pesquisa procuramos compreender:

1. Formas de inserção e abordagem, em sala de aula, do filme como um documento?

2. Qual a sua opinião sobre o espaço de formação continuada, como um espaço para articulação política?
3. Como a leitura e análise discursiva do audiovisual, em sua perspectiva, pode contribuir no uso do filme, compreendido como documento e texto sincrético em sala de aula?
4. Você acha que com a intervenção do professor os alunos conseguem captar a composição das cenas, como o filme está abordando determinado período histórico do filme, confrontando com o texto do livro didático?
5. Quais seriam as implicações, em sua opinião, da leitura audiovisual no ensino-aprendizagem da história?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)