



PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
PROFHISTÓRIA**

**LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA, ENSINO E
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: PROPOSTA DE CRÍTICA DE
FILMES HISTÓRICOS NO COLÉGIO AGRÍCOLA VIDAL DE
NEGREIROS**

SÉRGIO MURILO RIBEIRO CHAVES

**NATAL – RN
OUTUBRO DE 2022**

SÉRGIO MURILO RIBEIRO CHAVES

LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA, ENSINO E
CONSCIÊNCIA HISTÓRICA: PROPOSTA DE CRÍTICA DE
FILMES HISTÓRICOS NO COLÉGIO AGRÍCOLA VIDAL DE
NEGREIROS

Dissertação apresentada ao Programa
de Pós-graduação em Ensino de História
(ProfHistória UFRJ/UFRN) como requisito
final para a obtenção do título de Mestre,
sob orientação do Professor Orientador
Francisco das C. F. Santiago Jr.

NATAL, OUTUBRO DE 2022.

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN
Sistema de Bibliotecas - SISBI
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes -
CCHLA

Chaves, Sérgio Murilo Ribeiro.

Linguagem cinematográfica, ensino e consciência histórica:
proposta de crítica de filmes históricos no Colégio Agrícola
Vidal de Negreiros / Sérgio Murilo Ribeiro Chaves. - 2023.
201f.: il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Letras e
Artes, Programa de Pós-graduação em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Francisco das Chagas Fernandes Santiago
Junior.

1. Letramento midiático. 2. Linguagem Cinematográfica. 3.
Ensino de História. 4. Aprendizagem Histórica. 5. Consciência
Histórica. I. Santiago Junior, Francisco das Chagas Fernandes.
II. Título.

RN/UF/BS-CCHLA

CDU 94:37

RESUMO

Esta dissertação apresenta como tema a utilização do letramento da linguagem cinematográfica no Ensino de História como suporte para o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica significativa. Trata-se de trabalho que é fruto do aperfeiçoamento de nossas experiências com a prática educativa da análise de filmes nas aulas de História em busca não somente da aprendizagem dos temas presentes no currículo formal da disciplina, mas, também, de potencializar a recepção crítica de imagens audiovisuais presentes em filmes históricos e na cultura da mídia em geral para auxiliar os nossos alunos em seus processos de orientação temporal. De início foi realizado um levantamento e análise de bibliografia constituída a partir de temas como a presença da linguagem cinematográfica na cultura da mídia, o papel desse escopo cultural no desenvolvimento da consciência histórica e as potencialidades apresentadas pelo letramento da linguagem cinematográfica junto aos nossos discentes como mediador desses processos. O trabalho foi desenvolvido no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (UFPB) e foi concluído com a formulação de uma proposta de Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História que oferecemos aos nossos colegas docentes interessados na promoção dessas operações de ensino e aprendizagem entre os seus alunos.

Palavras-chave: Letramento midiático; Linguagem cinematográfica; Ensino de História; Aprendizagem histórica; Consciência histórica.

ABSTRACT

This thesis presents as its theme the use of cinematographic language literacy in History Teaching as a support for the development of a Meaningful Historical Learning. It is a work that is the result of the improvement of our experiences with the educational practice of film analysis in history classes in search not only to foster the learning of the themes present in the formal curriculum of the discipline, but also to enhance the critical reception of audiovisual images present in historical films and in the media culture in general to help our students in their temporal orientation processes. At the beginning, a survey and analysis of the bibliography was carried out based on themes such as the presence of cinematographic language in media culture, the role of this cultural scope in the development of historical awareness, and the potential presented by the literacy of cinematographic language with our students as a mediator of these processes. The work was carried out at Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (UFPB) and was concluded with the formulation of a proposal for a Cinematographic Language and History Teaching Workshop, which we offer to our coworkers interested in promoting these teaching and learning operations with their students.

Keywords: Media Literacy; Cinematic Language; History Teaching; Historical Learning; Historical Consciousness.

RESUMEN

Esta disertación presenta como tema el uso de la literacidad del lenguaje cinematográfico en la Enseñanza de la Historia como soporte para el desarrollo de un Aprendizaje Histórico Significativo. Es un trabajo que resulta del perfeccionamiento de nuestras experiencias con la práctica educativa del análisis fílmico en las clases de historia en busca no solo de aprender las temáticas presentes en el currículo formal de la disciplina, sino también de potenciar la recepción crítica del audiovisual presente en el cine histórico y en la cultura mediática en general para ayudar a nuestros alumnos en sus procesos de orientación temporal. Inicialmente se realizó un levantamiento y análisis de la bibliografía a partir de temas como la presencia del lenguaje cinematográfico en la cultura mediática, el papel de este ámbito cultural en el desarrollo de la conciencia histórica y las potencialidades que presenta la alfabetización del lenguaje cinematográfico a nuestros estudiantes, como mediador de estos procesos. El trabajo se llevó a cabo en el Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (UFPB) y concluyó con la formulación de una propuesta de Taller de Enseñanza de Lengua e Historia Cinematográfica que ofrecemos a nuestros colegas docentes interesados en promover estas operaciones de enseñanza y aprendizaje entre sus alumnos.

Palabras clave: Alfabetización mediática; Lenguaje cinematográfico; Enseñanza de la Historia; Aprendizaje histórico; Conciencia histórica.

Dedico este trabalho à minha família, que sempre considerou a educação como elemento fundamental para a obtenção de êxito em nossos projetos de vida. Especialmente, lembro-me de meu pai, que além de educar paternalmente, foi a minha primeira fonte de amor pela arte cinematográfica. À minha mãe, fonte de incentivos para a leitura crítica.

Para Suerda, com amor.

Aos meus alunos, parceiros da troca de conhecimentos em sala de aula e atores nesse filme chamado educação.

AGRADECIMENTOS

Chegou a hora de agradecermos àqueles que de maneira direta ou indireta deram contribuições importantes para que este trabalho pudesse ser concretizado. Também neste momento, de antemão, peço desculpas por possíveis esquecimentos.

Aos meus pais e a minha irmã, pelo amor que me direcionaram, pela compreensão nos momentos de tensão e por entenderem minhas atitudes de reclusão e solidão para estudar, mesmo quando estive em seu convívio diário.

A minha esposa Suerda Guedes, pelo incentivo demonstrado nos seus dizeres e em sua prática cotidiana, sempre buscando incessantemente o conhecimento. Pelo amor que me tem dedicado e pela racionalização das minhas ausências durante a elaboração deste escrito.

Ao amigo-irmão Sérgio Rodrigues, pelo incentivo, pelas dicas de leitura e, principalmente, pelas discussões em torno de temas como a indústria cultural. Foram acréscimos inestimáveis ao meu entendimento em torno dessas problemáticas.

Ao parceiro de análises fílmicas e construção de conhecimentos na extensão, Fábio de Sousa Dantas, pela cumplicidade de trabalho e trocas de conhecimentos nas discussões de nosso projeto. Esses debates se fazem presentes neste trabalho

A meu orientador, Professor Dr. Francisco das C. F. Santiago Jr., pela partilha de conhecimentos, pelo debate franco, paciência e sugestões importantíssimas.

Ao ex-aluno, amigo e cineasta Kleiton Canuto, pelas informações prestadas, pelo incentivo e pelas discussões sobre cinema, que se revelaram essenciais à concretização de nossos objetivos.

Aos meus alunos de ensino de História e aos orientandos do nosso grupo de extensão denominado CINEDUC (Cinema & Educação), pelo carinho demonstrado e pela parceria na construção desse conhecimento, abertura para a troca de vivências, além das permutas entre o saber formal e informal. Vocês foram a maior razão de ser deste trabalho.

A todos que, porventura, não foram citados, meus sinceros agradecimentos.

Não sabemos para onde estamos indo. Só sabemos que a História nos trouxe até este ponto e – se os leitores partilham da tese deste livro – por quê. Contudo, uma coisa é clara. Se a humanidade quer ter um futuro reconhecível, não pode ser pelo prolongamento do passado ou do presente. Se tentarmos construir o terceiro milênio nessa base; vamos fracassar. E o preço do fracasso, ou seja, a alternativa para uma mudança da sociedade é a escuridão.

Eric J. Hobsbawm

LISTA DE FILMES

1. *A história oficial*. Diretor: Luís Puenzo. Argentina: 1985, 112 min.
2. *A hora mais escura*. Diretora: Kathryn Bigelow. EUA: 2012, 157 min.
3. *A lista de Schindler*. Diretor: Steven Spielberg. EUA: 1993, 195 min.
4. *Arquitetura da destruição*. Diretor: Peter Cohen. Suécia: 1989, 119 min.
5. *Beleza americana*. Diretor: Sam Mendes. EUA: 1999: 121 min.
6. *Bem-Hur*. Diretor: William Wyler. EUA: 1959, 222 min.
7. *Cinzas da guerra*. Diretor: Tim Blake. EUA: 2001, 108 min.
8. *Conspiração*. Diretor: Frank Pierson. EUA: 2001, 96 min.
9. *Drácula: o perfil do diabo*. Diretor: Freddie Francis. Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte: 1968, 100 min.
10. *Filho de Saul*. Diretor: László Nemes. Hungria: 2015, 107 min.
11. *Germinal*. Diretor: Claude Berri. Bélgica/França/Itália: 1993, 160 min.
12. *Guerra ao terror*. Diretora: Kathryn Bigelow. EUA: 2008, 128 min.
13. *Hannah Arendt*. Diretora: Margarethe Von Trotta. Alemanha: 2012, 113 min.
14. *Holocausto*. Minissérie. Diretor: Marvin Chomsky. EUA: 1978, 475 min.
15. *Inconfidência mineira*. Diretora: Carmem Santos. Brasil: 1948, sd.
16. *Insurreição*. Diretor: Jon Avnet. EUA: 2001, 177m.
17. *Negação*. Diretor: Mick Jackson. EUA/Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte: 2016, 109 min.
18. *Noite e neblina*. Diretor: Alain Resnais. França: 1955, 32 min.
19. *O descobrimento do Brasil*. Diretor: Humberto Mauro. Brasil: 1937, 90 min.
20. *O diário de Anne Frank*. Diretor: George Stevens. EUA: 1959, 180 min.
21. *O grande herói*. Diretor: Peter Berg. EUA: 2014, 121 min.
22. *O leitor*. Diretor: Stephen Daldry. Alemanha e EUA: 2008, 124 min.
23. *O menino do pijama listrado*. Diretor: Mark Herman. EUA e Reino Unido: 2008, 94 min.
24. *O nome da rosa*. Diretor: Jean-Jacques Annaud. França: 1986, 130 min.
25. *O pianista*. Diretor: Roman Polanski. Alemanha, França, Polônia e Reino Unido: 2003, 150 min.
26. *O silêncio dos inocentes*. Diretor: Jonathan Demme. EUA: 1991, 118 min.

27. *O trapalhão nas minas do Rei Salomão*. Diretor: J. B. Tanko. Brasil: 1977, 82 min.
28. *O túnel do tempo* (série). Diretor: Irwin Allen *et.al.* EUA: 1966.
29. *Os Bandeirantes*. Diretor: Humberto Mauro. Brasil: 1940, 39 min.
30. *Os dez mandamentos*. Diretor: Cecil B. DEMILE. EUA: 1956, 220 min.
31. *Perdoai-nos as nossas ofensas*. Diretora: Ashley Eakin. EUA: 2021, 14 min.
32. *Shoah*. Diretor: Claude Lanzmann. França e Reino Unido: 1985, 566 min.
33. *Sociedade dos poetas mortos*. Diretor: Peter Weir. EUA: 1989, 128 min.
34. *Trem da vida*. Diretor: Radu Mihaileanu. Bélgica, França, Israel e Países Baixos: 1998, 103 min.

LISTA DE MAPAS MENTAIS

Mapa mental 1 – Operações de consciência histórica com aprendizado da linguagem cinematográfica.	45
Mapa mental 2 – Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História	116
Mapa mental 3 – Importância da roda de conversa na Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História.	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Questões motivadoras para uma análise do filme <i>A lista de Schindler</i>	131
Quadro 2 – Questões <i>motivadoras</i> a serem sugeridas na roda de diálogo sobre a obra cinematográfica <i>Negação</i> , a partir do letramento de alguns de seus usos da linguagem cinematográfica	175

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Estados de origem e meios de procedência de discentes do CAVN	88
Gráfico 2 – Situação socioeconômica de discentes do CAVN.....	90
Gráfico 3 – Meios de obtenção de informações acessados pelos alunos participantes .	96
Gráfico 4 – Meios de acesso a filmes usados pelos alunos participantes.....	99
Gráfico 5 – Preferências cinematográficas dos discentes participantes	100
Gráfico 6 – A utilização dos filmes históricos pelos alunos participantes	105

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Guerra ao terror</i>	32
Figura 2 – <i>A hora mais escura</i>	32
Figura 3 – <i>O grande herói</i>	33
Figura 4 – <i>O descobrimento do Brasil</i>	48
Figura 5 – <i>Os Bandeirantes</i>	48
Figura 6 – <i>Inconfidência Mineira</i>	48
Figura 7 – Vista frontal do Cinema São José, Guarabira – PB. Na década de 1970, esse foi o cinema de nossa infância	72
Figura 8 – Fachada do Cine Moderno, Guarabira – PB, década de 1980	72
Figura 9 – Cartaz de divulgação da série <i>O túnel do tempo</i>	73
Figura 10 – <i>O trapalhão nas minas do Rei Salomão</i>	73
Figura 11 – <i>O nome da rosa</i>	74
Figura 12 – <i>A história oficial</i>	74
Figura 13 – <i>Sociedade dos poetas mortos</i>	76
Figura 14 – O Patronato Agrícola de Bananeiras em 1922 – Construção do dormitório, pavilhão administrativo e praça central	83
Figura 15 – Enquadramento da praça central do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros em 2019	86
Figura 16 – <i>Negação</i> (ficha técnica)	124
Figura 17 – Visão do serial killer na sequência final de <i>O silêncio dos inocentes</i>	133
Figura 18 – <i>A lista de Schindler</i> em um dos enquadramentos com a garotinha de casaco vermelho	134
Figura 19 – A sensualidade em <i>Beleza americana</i>	134
Figura 20 – Sequência da destruição do Gueto de Cracóvia em <i>A lista de Schindler</i> (1)	139
Figura 21 – Sequência da destruição do Gueto de Cracóvia em <i>A lista de Schindler</i> (2) – personalidade do SS-Untersturmführer Amon Göth	140
Figuras 22, 23 e 24 – Sequência da destruição do Gueto de Cracóvia em <i>A lista de Schindler</i> (3)	140
Figura 25 – Sequência da destruição do Gueto de Cracóvia em <i>A lista de Schindler</i> (4)	142

Figura 26 – Plano geral da chegada de mulheres provenientes da fábrica de Oscar Schindler no campo de extermínio de Auschwitz em <i>A lista de Schindler</i>	144
Figura 27 – O <i>SS-Untersturmführer</i> Amon Göth (Ralph Fiennes) seleciona trabalhadora judia para serviços domésticos em sua residência no campo de Plaszów em <i>A lista de Schindler</i>	144
Figura 28 – Em <i>A lista de Schindler</i> , o <i>SS-Untersturmführer</i> Amon Göth (Ralph Fiennes) assedia e humilha a personagem Helen Hirsch (Embeth Davidtz), sua empregada judia, numa cena que termina com as agressões físicas do comandante de campo sobre a sua subordinada.....	145
Figura 29 – No desfecho de <i>A lista de Schindler</i> , o protagonista Oscar Schindler (Liam Neeson), lamenta-se por não ter conseguido salvar um número maior de judeus.....	145
Figura 30 – A expressão de temor e asco da personagem Helen Hirsch (Embeth Davidtz), quando assediada pelo comandante <i>SS-Untersturmführer</i> Amon Göth (Ralph Fiennes) em <i>A lista de Schindler</i>	146
Figura 31 – No início da narrativa de <i>A lista de Schindler</i> , a personagem Oscar Schindler (Liam Neeson) arruma o broche do Partido Nazista em sua lapela, quando se dirige a uma comemoração que contaria com a participação de importantes integrantes do <i>NASDAP</i> e comandantes das <i>Wehrmacht</i> em Cracóvia.....	146
Figura 32 – Em <i>A lista de Schindler</i> , a personagem Helen Hirsch faz as unhas do Comandante de campo Amon Göth. Reparem que mesmo numa condição em que o olhar de Göth esteja à frente do olhar do espectador, o campo de visão, pelo posicionamento alto, lhe proporciona total controle da situação, ampliando a subalternidade de Hirsch.	147
Figura 33 – No oposto da imagem anterior, em um <i>contra-plongée</i> lateral, Amon Göth é filmado a partir do ângulo de visão lateral a Hirsch, num posicionamento de câmera em que o comandante nazista é captado na plenitude de seu poder.....	148
Figura 34 – Ao lado de Schindler, Stern elabora a lista que com os judeus que seriam salvos do Holocausto.....	149
Figura 35 – O cenário da conversa entre Schindler e Göth, com enorme pilha de cadáveres, fogo e cinzas, é um enquadramento-síntese da “solução final”.....	149
Figura 36 – Posicionamentos de câmera frontal e traseira na apresentação do protagonista de <i>A lista de Schindler</i>	150

Figura 37 – Câmera subjetiva – posicionada por trás do ator Liam Neeson (Oscar Schindler), a câmera simula o olhar de Schindler em direção a Stern (Ben Kingsley), a quem deseja ter como contador de sua fábrica de esmaltados.	152
Figura 38 – Câmera objetiva – O diálogo entre Schindler e Stern inicia com um ponto de vista da “câmera”. Contudo, a hierarquia entre os personagens é destacada porque o posicionamento de Schindler, mais à vontade, demonstra quem manda.....	152
Figura 39 – Stern se mantém em dúvida diante da proposta de trabalho apresentada por Schindler.....	152
Figura 40 – Schindler argumenta para convencer Stern a ser o contador da fábrica de esmaltados	153
Figura 41 – Em dado momento da conversa, Stern sugere a Schindler a utilização de judeus como operários da fábrica de esmaltados.....	153
Figura 42 – Schindler, ao se inclinar sobre a mesa, demonstra interesse na sugestão de Stern.....	153
Figuras 43, 44 e 45 – Na abertura de <i>A lista de Schindler</i> , a elipse temporal anuncia os tempos sombrios da ocupação nazista sobre a Polônia, durante a Segunda Guerra Mundial.....	156
Figuras 46, 47 e 48 – A elipse sonora encerra a sequência da destruição do Gueto de Cracóvia e o massacre dos nazistas sobre os judeus. Na fábrica de Schindler, silêncio e vazio aludem ao destino dos judeus	156
Figura 49 – No primeiro plano visualizado, observamos Oscar Schindler (Liam Neeson) sentado à mesa da casa noturna no clímax da sequência de apresentação do personagem	158
Figura 50 – O segundo plano nos leva à estratégia desenvolvida por Schindler para obter financiamento de judeus ricos para o empreendimento da fábrica alemã de esmaltados que será de sua propriedade em Cracóvia	158
Figura 51 – No centro da imagem, à frente, oficial é apresentado com destaque por se encontrar dividido por luz e sombra.....	159
Figura 52 – Neste enquadramento, observa-se o desfecho da pequena narrativa sobre o oficial.....	159
Figura 53 – As chamas coloridas que remetem ao período de felicidade anterior à ocupação nazista sobre a Polônia	163
Figura 54 – A garota de vermelho que chama a atenção para os horrores do Holocausto	163

Figura 55 – A escolha pessoal de Spielberg pelo preto e branco esteve relacionada com três elementos: alusão ao passado, caráter memorialístico do filme e redução do impacto visual nas cenas de massacre	163
Figura 56 – A simbologia das cores em <i>A lista de Schindler</i> possui muita força	163
Figura 57 – O industrial oportunista que se aproxima dos comandantes nazistas para fazer fortuna e que simboliza as empresas que colaboraram com o Holocausto (leitura nossa)	165
Figura 58 – O desfile das tropas nazistas em Cracóvia nos coloca diante do início do processo de escravização e extermínio dos judeus	165
Figura 59 – Confinamento, escravização e extermínio – a panorâmica sobre o campo de concentração de Plaszow, local de exploração do trabalho escravo pelos nazistas, e o símbolo do extermínio. Na imagem, Amon Göth (Ralph Fiennes) pratica tiro ao alvo nos prisioneiros judeus	165
Figura 60 – Outra simbologia de morte da esperança simbolizada no operário maneta da fábrica de esmaltados de Schindler, descoberto e executado pelos nazistas	165
Figura 61 – A destinação – uma das principais marcas do Holocausto, a extirpação de parcelas dos corpos judaicos que, para os nazistas, tinham algum valor monetário	166
Figura 62 – A confecção – Plano de detalhe da lista em elaboração, contendo nomes dos judeus que seriam salvos do Holocausto no contexto das ações lideradas por Schindler e Stern.....	166
Figura 63 – A reconciliação – um dos planos da sequência em que Schindler se lamenta por não ter conseguido incluir mais judeus na lista. A cena simboliza a reconciliação de Schindler com aqueles que havia explorado como industrial.....	166
Figura 64 – Reconhecimento – O reconhecimento da importância das ações lideradas por Oscar Schindler por sobreviventes de sua lista e seus descendentes. Esse ato de resistência contra o Holocausto ganhou o seu lugar de memória.....	166
Figura 65 – A montagem coloca em evidência a transformação no cotidiano das vítimas da barbárie nazista com o início da ocupação, em 1939, ao mesmo tempo em que enfatiza o saque das riquezas que anteriormente pertenciam a famílias prósperas na Cracóvia pré-nazista.	167
Figura 66 – Panorâmica do sombrio.....	176
Figura 67 – O plano detalhe do portão formula uma das metáforas mais ricas da obra	177

Figura 68 – O detalhe de objetos confiscados e deixados pelas vítimas no campo de concentração de Auschwitz-Birkenau	177
Figura 69 – Em plano detalhe: os desenhos de autoria de um sobrevivente de Auschwitz materializam as evidências que comprovam o extermínio em massa nas câmaras de gás	178
Figura 70 e 71 – Em primeiro plano, a afirmação da dor daqueles que estiveram em Auschwitz	179
Figura 72 – O <i>contra-plongée</i> empodera os investigadores do Holocausto encarregados de preparar a defesa de Deborah Lipstadt e refutar o negacionismo de David Irving .	180
Figura 73 – Plano das ruínas de uma câmara de gás em Auschwitz	180
Figura 74 – Ruínas do forno crematório II em Auschwitz, local onde cadáveres de judeus eram incinerados.....	180

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	23
1 LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA, ENSINO DE HISTÓRIA, LETRAMENTO MUDIÁTICO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	29
1.1 LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA, CULTURA DA MÍDIA, LETRAMENTO MUDIÁTICO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	29
1.2 A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA HISTÓRIA, NA EDUCAÇÃO, NO PROFHISTÓRIA E EM DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	46
2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO: DA VIDA PRÁTICA À TEORIA NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	71
2.1 ALGUMAS DE NOSSAS VIVÊNCIAS CINEMATOGRAFICAS E PEDAGÓGICAS	71
2.1.1 Nosso uso do cinema nas aulas de história: do estranhamento à reflexão	77
2.2 O COLÉGIO AGRÍCOLA VIDAL DE NEGREIROS E NOSSOS EDUCANDOS	83
2.3 NOSSOS EDUCANDOS E A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E MUDIÁTICA: DESENVOLVENDO OPERAÇÕES DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA	91
3 A OFICINA DE LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E ENSINO DE HISTÓRIA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, APRENDIZAGEM HISTÓRICA SIGNIFICATIVA E LETRAMENTO MUDIÁTICO.....	108
3.1 UM OBJETO DE APRENDIZAGEM	109
3.2 A OFICINA DE LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E ENSINO DE HISTÓRIA: PARA QUE E PARA QUEM?.....	112
3.3 OBJETIVOS EDUCACIONAIS DA OFICINA DE LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E ENSINO DE HISTÓRIA	116
3.4 AS ETAPAS DA OFICINA DE LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E ENSINO DE HISTÓRIA	118
3.4.1 Antes da oficina: levantamento de dados sobre a escola e o público-alvo....	118
3.4.2 A escolha dos temas a serem trabalhados e dos filmes que serão recepcionados e analisados.....	120
3.4.3 O conhecimento prévio sobre a obra cinematográfica.....	123
3.4.4 A socialização de conhecimentos sobre a linguagem cinematográfica	125

3.4.5 Recepção fílmica, a roda de diálogo: avaliando a aprendizagem histórica significativa, a consciência histórica e o letramento midiático.....	126
3.4.6 Um Guia de códigos de Linguagem cinematográfica para o Ensino de História	132
3.4.6.1 O roteiro cinematográfico.....	136
3.4.6.2 Plano, cena e sequência	137
3.4.6.3 Enquadramentos, angulação e movimentação de câmera	142
3.4.6.4 As elipses.....	155
3.4.6.5 A iluminação	157
3.4.6.6 A sonorização	159
3.4.6.7 O uso da(s) cor(es).....	160
3.4.6.8 A montagem	163
3.5 LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA, APRENDIZAGEM HISTÓRICA SIGNIFICATIVA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM FILMES SOBRE O HOLOCAUSTO	169
3.5.1 A importância da temática do Nazismo/Holocausto no tempo presente.....	169
3.5.2 “A voz do sofrimento foi ouvida”: linguagem cinematográfica, aprendizagem histórica significativa e consciência histórica em <i>Negação</i>	172
3.5.2.1 Proposta pedagógica de Análise-guia para a obra cinematográfica <i>Negação</i> ..	175
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	188
REFERÊNCIAS	1910
ANEXOS	1977
ANEXO A – QUADRO SINÓPTICO DOS PROCEDIMENTOS A SEREM DESENVOLVIDOS NA OFICINA DE LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA E ENSINO DE HISTÓRIA	1977
ANEXO B – INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDOS SOBRE LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA	1999
ANEXO C – LISTA DE REVISTAS E SITES INFORMATIVOS/ANALÍTICOS SOBRE CINEMA E LINKS DE VIDEOAULAS SOBRE LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA	201

INTRODUÇÃO

Nesta terceira década do século XXI, quando nos aproximamos dos 130 anos da apresentação do Cinematógrafo pelos irmãos Lumière, em Paris (1895), o mundo participa de um conjunto de transformações tecnológicas cada vez mais rápidas, que têm provocado enorme impacto no cotidiano dos indivíduos e das coletividades, com especial destaque para aquelas que fazem do momento atual uma época de predomínio das imagens na construção de significados. Nesse contexto, a imagem, sobretudo a imagem em movimento sonorizada, ocupa lugar destacado na formação e atuação dos indivíduos em sociedade, veiculando narrativas tecnicamente reproduzidas e massivamente difundidas, assumindo importante papel na mobilização de posicionamentos os mais diversos, reverberados pelos seres humanos em seu agir, no transcurso de suas experiências individuais e coletivas.

Dentre as imagens em movimento que impactam diretamente o processo de formação de subjetividades no mundo atual, o cinema ocupa lugar destacado, seja pela inserção social que possui, enquanto meio de expressão artística, seja pela capacidade mobilizadora, que consiste no fato de possuir uma linguagem própria capaz de construir realidades (CIPOLINI; MORAES, 2009) produzindo emoções (BALÁZS, 1983). Esse poder mobilizador¹ do cinema, ao mesmo tempo em que cria realidades, transmite mensagens que nos acompanham para muito além dos espaços de exibição dos filmes, obtendo, de nossa parte, respostas dialogadas ao que propõe: emoções, atitudes, posicionamentos, afirmação de princípios, em suma, ações que transbordamos em nosso cotidiano.

Popularizada pela constante inovação das suas técnicas de reprodução (das antigas salas de projeção ao nosso mundo dos downloads) acessada, inclusive, no espaço doméstico, a mídia cinematográfica figura como um componente essencial no exercício da hegemonia pela indústria cultural, produtora e massificadora de cultura para consumo capitalista e formadora de valores que, prioritariamente, buscam a reprodução desse mundo em que vivemos. Nesse contexto, o cinema assume papel de produtor de discursos

¹ Quando nos referimos ao que chamamos de poder mobilizador do cinema, temos em vista o fato de que a sétima arte interage com os processos cognitivos e as subjetividades de seus receptores. Os discursos cinematográficos compõem os códigos técnicos que constituem a sua linguagem, transmitindo mensagens que atuam na formação de significados, dialogando com posicionamentos, comportamentos, atitudes e emoções que já estão presentes em nossa relação com o mundo e que, desta forma, se tornam mais complexos.

cujos enunciados, também, são condizentes com os interesses que movem o aparato da indústria cultural, ou seja, a reprodução da sociedade de consumo no âmbito do capitalismo (XAVIER, 2005). Ao mesmo tempo, tais discursos não se apresentam com um poder mecânico de determinação sobre as subjetividades dos seus destinatários, mas interagem com os seus processos de formação identitária e definição de interesses que orientam as suas ações, juntamente com o meio por onde os seus receptores circulam e as ideias com as quais mantêm contato, seja no âmbito do conhecimento científico, no aspecto institucional e no das relações cotidianas (CERRI, 2011).

Nessa situação de hegemonia midiática da chamada indústria cultural, a escola, enquanto instituição, não detém o monopólio da transmissão do saber socialmente aceito, fato que faz da nossa época um período caracterizado pela fluidez no tocante às possibilidades de ensino e aprendizagem. Espaços como teatro, cinema, galerias de arte, casas de show, estádios de futebol, academias, shopping centers, trabalho, igrejas, dentre tantos outros, consubstanciam-se como locais onde ocorrem aprendizados que se fazem presentes na composição da nossa visão de mundo. É exatamente por essa simbiose que se justifica a necessidade da escola enquanto instituição possibilitadora da formação de indivíduos preparados para atuar na sociedade, exercendo ativamente a sua cidadania, como resultado do encontro entre a cultura dos indivíduos e as mediações possibilitadas pela educação (FREIRE, 1987). No que concerne às nossas intenções, enquanto mediadores de um saber histórico cientificamente produzido mas que precisa se fazer presente na vida prática de nossos educandos, esse encontro possa auxiliar os discentes na formação de suas identidades e em suas orientações para o agir cotidiano, em seus processos subjetivos de definição de orientações de sentido (RÜSEN, 2010).

Nossa proposta é viabilizar o diálogo crítico e reflexivo com as mídias, contribuindo com uma educação para as mídias (*media educacion*), para a construção de recursos junto aos nossos aprendentes no enfrentamento da cultura histórica socialmente compartilhada, notadamente via cinema, seja quando se relacionam com os conteúdos escolares ou quando interagem com as mensagens veiculadas midiaticamente. O que chamamos de educação para as mídias deve ir além das salas de aula, contribuindo na formação de cidadãos de forma que possam, segundo suas escolhas, avaliar criticamente conteúdos que recepcionam, decidindo se os incorporam ou não às suas orientações de vida prática (LINHARES; MOTA, 2013).

Um dos possíveis caminhos para essa realização pode ser construído por meio do estabelecimento de um diálogo entre o cinema (como meio que também veicula

mensagens), sua linguagem e o campo do ensino de História. Desde as primeiras décadas da história do cinema, a sétima arte tem sido objeto de interesse por parte de intelectuais e professores de História, que refletiram sobre a aprendizagem histórica por meio de filmes. Constatou-se a visão inicial de que os filmes “captavam” as atrações cotidianas, como *Cena da coroação de Nicolau II*, filme dirigido por Camille Cerf, em 1896. Também no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1920 e 1930, registra-se um intenso debate acerca do interesse pelo uso do cinema na educação: os intelectuais ligados a Escola Nova, a exemplo de Jonathas Serrano, professor de História do Colégio D. Pedro II e autor de *Cinema e educação* (1931), exaltavam a força da imagem como registro da história, defendendo-a também como meio para a difusão dos valores cívicos. Nessa perspectiva, o governo Vargas, em 1937, determinaria a criação do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), responsável pela produção de alguns filmes históricos.

Todavia, sabemos que foi somente após cerca de quarenta anos da afirmação da possibilidade da diversificação no uso das fontes históricas, iniciada com a revolução dos *Analles*, que o cinema passou a ser objeto da pesquisa historiográfica, sendo incorporado lentamente, como objeto de pesquisa, no modelo de produção do conhecimento histórico dos cursos de pós-graduação. Para De Marc Ferro (1992), até os dias atuais, o cinema e sua linguagem passaram a fazer parte do escopo de documentos históricos que são objetificados nas mais diversas perspectivas de investigação. Em nosso entendimento, o uso do filme e sua linguagem como fontes históricas nas aulas de história, e também em outros espaços de educação como projetos de ensino, pesquisa e extensão, abre importantes possibilidades na mobilização do passado para a vida prática dos educandos, podendo contribuir para uma *Aprendizagem histórica significativa* enriquecida pelo diálogo com películas que se utilizam de conhecimentos históricos (acadêmicos e/ou públicos). Acreditamos que por meio desse diálogo poderemos contribuir para a ampliação das possibilidades de enriquecimento das operações de *Consciência histórica* que os nossos discentes realizam, convidando-os a exercitar, ao mesmo tempo, a mobilização do passado no presente e a educação do olhar como forma de letramento midiático (DUARTE, 2009), ajudando-os em seus processos de orientação temporal e nas suas relações com a cultura da mídia (RÜSEN, 2010; KELLNER, 2001).

Em nossa avaliação, por exemplo, o cinema pode ser um meio de reflexão para a atuação na democracia, seja impulsionando discussões de temas afeitos ao escopo democrático (como direitos humanos, diversidade religiosa, diversidade de gênero e orientação sexual e as liberdades individual, de imprensa e de cátedra), seja auxiliando a

colocar em projeção as ideologias que se fazem presentes em seus discursos, na sociedade e nas mídias em geral (KELLNER, 2001). Nesse ínterim, a linguagem cinematográfica também se faz presente nas outras formas de apresentação do discurso midiático da indústria cultural. Trabalhar com a linguagem do cinema na sala de aula permite ao professor fornecer códigos técnicos que são essenciais para os discentes se posicionarem frente aos filmes de maneira crítica. É neste enfoque dado ao cinema, mobilizador de conhecimentos e sentidos, produtor de narrativas da indústria cultural, que reside a importância e os motivos que impulsionam este estudo, pois entendemos a leitura crítica do discurso midiático como elemento fundamental à nossa inserção em uma sociedade permeada pela imagem.

O fato mais relevante para este professor de história no ano de 2022, preocupado com a aprendizagem histórica dos educandos com os quais interage e com as atitudes que podem ser assumidas por esses atores em sociedade, é que o cinema e sua linguagem mobilizam conhecimentos sobre as temporalidades humanas, (re)construindo representações de acontecimentos que, a depender muito de seus interlocutores, são consideradas como verdades sobre a história e o passado. Em todos esses casos a linguagem cinematográfica se faz presente, com mecanismos por meio dos quais essas narrativas sobre o passado são construídas e apresentadas.

Nesse sentido, para esta pesquisa indagamos: *o que nos contam as histórias narradas cinematograficamente sobre os feitos humanos passados? Como essas narrativas foram construídas? Que importância a maneira de construir essas histórias tem na aprendizagem histórica de nossos educandos? Qual a relação desses saberes com as operações de consciência histórica que os nossos educandos realizam em suas vidas? E como esses saberes podem contribuir para complexificar as leituras que nossos discentes e nós mesmos realizamos das informações midiáticas que nos são diariamente oferecidas?* Essas perguntas serão objeto de reflexão neste trabalho para conduzir a uma aprendizagem histórica significativa por meio da linguagem do cinema.

No aspecto prático, defendemos ser possível como proposta para o Ensino de História, a elaboração de um Objeto de Aprendizagem (OA) a que chamaremos de *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História*. Por meio deste OA, praticamos a análise fílmica com base na socialização de conhecimentos de linguagem cinematográfica (uma prática de letramento midiático) como fundamento de uma análise de filmes históricos no qual, além de serem discutidos os tópicos da história abordados na película, perceba-se o processo de construção desse conhecimento, suas formas de

apresentação e suas relações com o cotidiano vivenciado pelos nossos educandos, de forma a permitir que estes possam construir os seus próprios sentidos e narrativas acerca das temáticas analisadas. Acreditamos que dessa maneira contribuiremos para a ampliação dos horizontes de suas culturas históricas, tornando mais complexas as suas operações de consciência histórica.

No escopo deste trabalho, a mídia cinematográfica é enfocada enquanto fomentadora de significados, ao mesmo tempo em que se constitui, também, como meio de expressão da cultura, produzindo narrativas. O cinema é vetor para o agir humano no transcurso do tempo, muitas vezes em consonância com os valores socialmente dominantes. Todavia, mesmo constatando a hegemonia cultural da cultura de massa, insistimos na possibilidade da reflexão crítica e compreensão dessas narrativas por nossos educandos por meio do desenvolvimento de suas competências para ver e negociar sentidos (DUARTE, 2009) no espaço de exercício do pensamento entre docentes e discentes no ensino de história. Dessa maneira, estaremos realizando uma educação contra-hegemônica e libertária.

O percurso para a realização deste trabalho iniciou-se em 1991, quando começamos a nossa carreira docente, como professor de história em escolas particulares do município de João Pessoa, capital paraibana. Daquele ano para este 2022 foram muitos os percalços, alegrias e experiências. Do cinema como ilustração de conteúdos em sala de aula ao uso reflexivo da arte cinematográfica, da sua linguagem, incursionamos por campos teóricos que envolvem conhecimentos elaborados no âmbito da história, educação, comunicação social e teoria do cinema. Esse conjunto teórico está presente em nosso primeiro capítulo, onde discutimos o significado dessas contribuições para a formulação de nossa proposta de *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História*.

Os outros dois capítulos são dedicados mais ao desenvolvimento prático de nossa proposta. No capítulo segundo, discorreremos sobre a descoberta do cinema em nossa vida prática, primeiro como meio de entretenimento e formação de significados e, mais adiante, como objeto de estudo para as nossas atividades na educação básica, cuja utilização viemos aperfeiçoando em nossas aulas de história e em projetos de ensino, pesquisa e extensão. Ainda nesta seção, oferecemos uma análise de nosso local de exercício das atividades no Ensino de História e do público-alvo com o qual trabalhamos. Sobretudo nesta última parte, inserimos dados que são importantes nos processos de preparação e execução da *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História*,

a análise das condições objetivas em que vivem os nossos educandos e de suas culturas históricas, sobremaneira as suas experiências com o cinema e a cultura da mídia em geral.

O último capítulo foi dedicado ao desenvolvimento de nossa proposta de oficina, percorrendo uma trajetória que se inicia com a sua definição como um Objeto de Aprendizagem que pode ser utilizado no Ensino de História, os processos iniciais que demandam a disponibilidade de diálogo do docente para com os discentes (seleção de temáticas que serão estudadas e escolha dos filmes a serem analisados), elaboração dos objetivos da aprendizagem que serão perseguidos no transcurso das atividades, o letramento da linguagem cinematográfica a ser desenvolvido com os educandos, a roda de conversa como espaço privilegiado de exercício da crítica em parceria com os alunos e os possíveis instrumentos que o docente poderá utilizar para avaliar globalmente as atividades, procurando precisar a agregação de novos conhecimentos junto aos educandos, dentro dos aspectos para os quais a oficina é oferecida: letramento midiático da linguagem cinematográfica, aprendizagem histórica significativa, ampliação de horizontes das culturas históricas envolvidas e complexificação das operações de consciência histórica dos nossos discentes.

Finalmente, oferecemos alguns adicionais no formato de apêndices, de maneira a tentar auxiliar os nossos colegas docentes que escolherem desenvolver experiências com a metodologia de trabalho que estamos propondo: um quadro sinóptico dos procedimentos que são necessários ao desenvolvimento da oficina, a indicação de leituras que poderão contribuir com o aprendizado dos conteúdos relacionados à linguagem cinematográfica e uma lista de sites onde eles poderão coletar informações técnicas sobre filmes e escritos que podem ser importantes na construção das análises fílmicas. Esperamos que o conjunto dessas contribuições possa ser útil aos nossos colegas historiadores do chão da escola no desenvolvimento das suas atividades cotidianas, nas suas lutas por um Ensino de História que seja mais presente na vida dos nossos educandos e, como não poderia deixar de ser, nas suas buscas por uma sociedade mais humana e democrática.

1 LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA, ENSINO DE HISTÓRIA, LETRAMENTO MUDIÁTICO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

A primeira seção deste escrito expõe as bases teóricas por meio das quais foram acolhidas as nossas preocupações relacionadas ao uso da linguagem cinematográfica no Ensino de História. Em outros termos, buscamos apresentar uma visão panorâmica dos conceitos que nortearam a formulação da proposta de *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História*, procurando estabelecer as conexões entre o uso que defendemos dos códigos técnicos da cinematografia nas aulas de História e o objetivo de desenvolver essa prática promovendo junto aos nossos educandos o letramento midiático desses códigos como um acréscimo de conhecimento que, ao mesmo tempo, permite o aperfeiçoamento das relações desenvolvidas entre os nossos educandos e a cultura da mídia, além de impulsionar o diálogo entre as aprendizagens históricas que lhes são oferecidas e as suas culturas históricas, reverberando em suas operações de consciência histórica.

Outrossim, o capítulo também aborda a recepção da linguagem cinematográfica pela historiografia em alguns de seus momentos marcantes, a utilização de seus códigos experienciada e apresentada por autores vinculados ao ensino de História, abordagens sobre seus usos nas aulas de história configuradas em produções acadêmicas do ProfHistória e a inserção de conceitos como os de letramento midiático e aprendizagem significativa em documentos oficiais da educação brasileira, ampliando o espectro de análise. Para uma melhor compreensão do debate, expomos essas temáticas nas duas subseções que seguem.

1.1 LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA, CULTURA DA MÍDIA, LETRAMENTO MUDIÁTICO E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Na abertura da terceira década do século XXI, a arte cinematográfica continua exercendo forte influência no cotidiano das sociedades. Professores, críticos, intelectuais, artistas, grupos de comunicação, igrejas, partidos políticos, governos e documentos de natureza diversa, dentre outros, referenciam, para o bem e para o mal, o cinema como uma das maiores invenções culturais advindas do auge da modernidade euro-ocidental, na passagem do século XIX para o século XX. Desde aquele momento, uma de suas temáticas que mais fascina pode ser resumida na maneira como os produtos fílmicos

constroem e impactam realidades diversas, por meio de suas imagens em movimento e dos discursos que as acompanham, um fenômeno que nos remete ao uso dos códigos técnicos que definem a sua linguagem².

Desde as suas origens, a linguagem cinematográfica tem sido tratada por diversas teorias e estudiosos como uma das mais complexas invenções comunicativas do século XX e uma verdadeira revolução. Saudada como meio de expressão da realidade, denegrada como instrumento de manipulação das massas por projetos político-ideológicos ou estudada como possibilidade de construção de sentidos pelo ser humano, para além das realidades fílmicas, o fato é que seu advento amplificou de forma extraordinária as formas de comunicação entre os homens, agindo na produção dos mais variados discursos que têm sido enunciados pela humanidade, do aparecimento do cinema aos dias de hoje. Analisar algumas dessas abordagens nos auxilia no estabelecimento das referências teóricas para a utilização da linguagem fílmica como conjunto de códigos que dialogam com a formação de nossa orientação subjetiva, reverberando na aprendizagem histórica e midiática e, por conseguinte, na nossa consciência histórica.

Sylvia Elizabeth de Paula Alencar (2007) destaca que desde os primórdios do desenvolvimento de sua linguagem, o cinema se sobressai como inovação tecnológica atuante na formação de significados pelos homens e essa operação foi sendo ampliada à medida em que a arte cinematográfica se consolidou como indústria. No entanto, essa competência em influenciar a formação de significados de seus receptores não se configura como um processo automático, de estímulo e resposta; os filmes dialogam com a cultura dos seus interlocutores, universo já construído em suas relações desenvolvidas na vida prática, forjando-se, a partir daí, os sentidos que os espectadores irão utilizar ou não como orientação para as suas escolhas. Nessa direção, Rosália Duarte (2009, p. 54) destaca que:

[...] por trás do chamado “receptor” (agora colocado entre aspas) existe um sujeito social dotado de valores, crenças, saberes e informações próprios de sua(s) cultura(s), que interage, de forma ativa, na produção dos significados das mensagens. [...] o espectador não é vazio nem, muito menos, tolo; suas experiências, sua visão de mundo e suas referências culturais interferem no modo como ele vê e interpreta os conteúdos da mídia.

² Ao focalizarmos a linguagem cinematográfica, estamos delimitando-a ao conjunto de técnicas que são utilizadas na produção do discurso fílmico. Em suma, entendemos que posicionamento de câmera, planos de filmagem, cenas, sequências, iluminação, sons, trilha sonora, roteiro, figurino e cores, dentre outros, são fundamentais nas construções narrativas que advêm do cinema e seu poder de mobilizar sentidos.

Os signos cinematográficos interagem com a cultura e a formação histórica que acompanha os seus consumidores. Nos parece que, a despeito de concepções em contrário, o sentido do filme é muito mais produto da imbricação entre a visão exposta na obra e a cultura carregada pelos espectadores, sendo a linguagem cinematográfica a mediadora dessa negociação de sentidos.³ Trouxemos essa temática à tona porque é importante deixar explícito que em nossa concepção a linguagem cinematográfica não funcionará como uma técnica para desenvolver ou direcionar as consciências históricas de nossos alunos, que são múltiplas, mas como um meio de complexificar as operações de aprendizagem histórica.

Nossa preocupação em esclarecer esse ponto possui relação com parte do marco teórico que é referência para este trabalho. A visão proposta por Alencar (2007) remete ao conceito de indústria cultural. O surgimento do cinema como arte que simboliza a modernidade industrial em sua própria forma de se produzir e reproduzir (pensamos na produção atomizada, no uso da tecnologia e da massificação publicitária), o coloca na posição de indústria do entretenimento em massa. Tal construção teórica marcou os estudos realizados pela Escola de Frankfurt, notadamente Theodor Adorno e Max Horkheimer que, além de cunharem a expressão “indústria cultural” na obra *A dialética do esclarecimento* (1947), a definiram como um sistema de produção em massa de cultura para o entretenimento, transformando bens culturais em mercadorias veiculadas pelos meios de comunicação com o intuito de disseminar formas culturais padronizadas, falsamente individualizadas e capazes de estimular um comportamento político dócil e acrítico, de reforço dos interesses burgueses e de poder político da classe dominante.

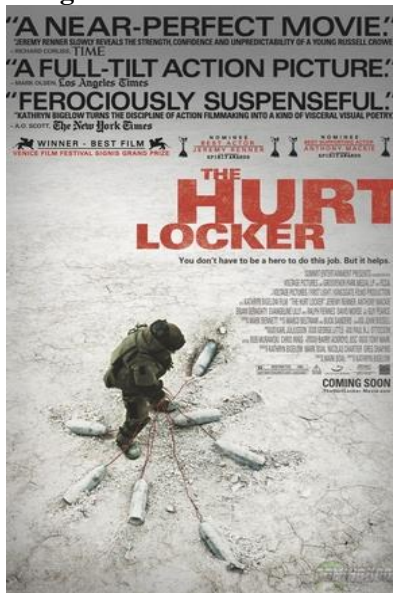
Quando refletimos sobre o conceito frankfurtiano de indústria cultural, nos remetemos inevitavelmente à escola clássica de cinema hollywoodiana, seu uso da linguagem cinematográfica, os conteúdos que produz e suas repercussões, a sedimentação político-ideológica de legitimação das desigualdades capitalistas. Desde o século XX, Hollywood assume compromissos de defesa e massificação do *American way of life*⁴, contribuindo decisivamente para a consolidação dessa concepção no mundo como hegemônica. Filmes como *Guerra ao terror* (BIGELOW, Kathryn. EUA, 2008), *A hora*

³ Para mais informações, ver: DUARTE (2009), formuladora do conceito de “negociação de sentidos”.

⁴ A expressão traduzida como modo de vida americano é utilizada para designar os valores que caracterizam o processo de construção histórica da sociedade americana e que foram fundantes de seu sistema de vida, a exemplo do individualismo, da noção de destino manifesto, do altruísmo heroico, do empreendedorismo, da meritocracia, da propriedade como bem supremo, dentre outros.

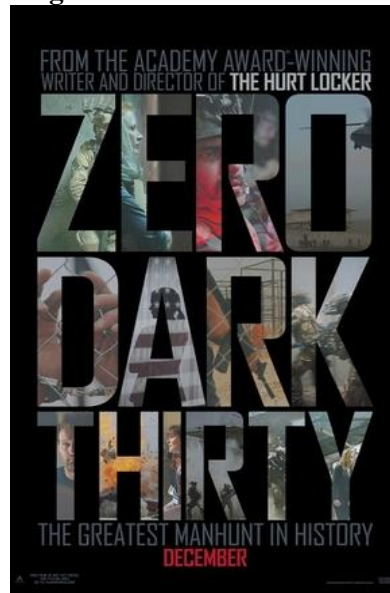
mais escura (BIGELOW, Kathryn. EUA, 2012) e, depois, *O grande herói* (BERG, Peter. EUA, 2014), produções historicamente recentes, continuam a justificar as guerras do imperialismo norte-americano e seu suposto destino de “expandir a liberdade pelo mundo⁵”, com amplo investimento monetário em suportes de difusão midiática que tornam quase proibitiva a não recepção desses produtos de entretenimento nos termos desejados por seus produtores. A aceitação pelos grandes conglomerados midiáticos de seus discursos de justificação e sua massificação, sugere um projeto ideológico que não é um simples mascaramento da realidade, mas a afirmação do desejo de triunfo de um modo de vida conservador de privilégios e comportamentos e excludente em relação a direitos que poderiam significar uma radicalidade no processo democrático, dentro e fora dos Estados Unidos.

Figura 1 – Guerra ao terror



Fonte: <https://filmow.com/guerra-ao-terror-t10109/>. Acesso em: 14 abr. 22.

Figura 2 – A hora mais escura



Fonte: <https://filmow.com/a-hora-mais-escura-t37169/>. Acesso em: 14 abr. 22.

⁵ Qual liberdade? A liberdade para que os interesses de homogeneização cultural do capitalismo prevaleçam, aprofundando as condições simbólicas que sustentam os seus projetos socialmente excludentes.

Figura 3 – O grande herói

Fonte: <https://filmow.com/o-grande-heroi-t58111/>. Acesso em: 14 abr. 22.

A concepção frankfurtiana da indústria cultural fez parte de nossas buscas por suportes teóricos. A importância da teoria crítica proposta por Adorno e Horkheimer, no entanto, não a torna absoluta no que concerne à análise do funcionamento da cultura no capitalismo, notadamente a cultura cinematográfica e da mídia em geral nas últimas seis décadas, pelo menos. Em *A cultura da mídia*, Douglas Kellner (2001, p. 44-45) propõe sua revisão:

[...] há sérias deficiências no programa original da teoria crítica que exigem uma reconstrução radical do modelo clássico de indústria cultural (Kellner, 1989a). A superação de suas limitações compreenderia: análise mais concreta da economia política da mídia e dos processos de produção da cultura; investigação mais empírica e histórica da construção da indústria da mídia e de sua interação com outras instituições sociais; mais estudos de recepção por parte do público e dos efeitos da mídia; e incorporação de novas teorias e métodos culturais numa teoria crítica reconstruída da cultura e da mídia.

Todo aporte teórico é historicamente construído e, como tal, necessita de processos revisórios permanentes para que consigam renovar as suas possibilidades analíticas. A teoria crítica da indústria cultural presente nos trabalhos de Adorno e Horkheimer foi escrita pensando em um momento histórico de saída da Segunda Guerra Mundial e, sobretudo, dos horrores nela perpetrados, com destaque para o nazismo, o totalitarismo em geral e a deturpação do racionalismo iluminista para justificar a barbárie

do holocausto. Os estudos que marcam esses teóricos da Escola de Frankfurt não podem dar conta de fenômenos que não estão situados em seu tempo histórico.

O advento da comunicação em tempo real, consubstanciada na rede mundial de computadores, a ascensão de mundos virtuais diversos que muitas vezes questionam as bases daquilo que poderíamos considerar como realidade (e aí pensamos notadamente nas redes sociais e seus algoritmos, nos jogos em rede etc.), a possibilidade de reprodução em massa de enunciados nas mais variadas matizes de ideias, muitas delas afirmadoras do autoritarismo e da anticiência, reforçam uma cultura midiática na qual as capacidades discursivas impulsionadas pela linguagem cinematográfica podem atuar sem limites éticos. O homem que emerge de todo esse contexto é, sem dúvida alguma, diverso daquele que viveu o século XX, fato que se impõe ainda mais à medida que nos distanciamos das primeiras elaborações frankfurtianas.

Portanto, estamos partindo do pressuposto de que:

Há uma cultura veiculada pela mídia cujas imagens, sons e espetáculos ajudam a urdir o tecido da vida cotidiana, dominando o tempo de lazer, modelando opiniões políticas e comportamentos sociais, e fornecendo o material com que as pessoas forjam as suas identidades. O rádio, a televisão, o cinema e os outros produtos da indústria cultural fornecem os modelos daquilo que significa ser homem ou mulher, bem-sucedido ou fracassado, poderoso ou impotente. A cultura da mídia também fornece o material com que muitas pessoas constroem o seu senso de classe, de etnia e raça, de nacionalidade, de sexualidade, de nós e eles (KELLNER, 2001, p. 9).

Como exemplo disso, o padrão que Hollywood impôs ao filme, a partir do surgimento da edição e da montagem, se materializou em uma escola cinematográfica conhecida como clássica. Essa escola cinematográfica caracteriza-se pela disposição em dedicar-se à elaboração de narrativas de fácil assimilação pelo público, veiculadoras de mensagens claras e objetivas que são potencializadas pelos desfechos venturosos das narrativas e pelas emoções que os acompanham. Tal estilo pode ser identificado na imensa maioria das obras fílmicas produzidas nos estúdios hollywoodianos e não raro essas histórias buscam a unificação de conceitos, a generalização de estereótipos e a padronização de comportamentos em situações de vida similares às do filme, agindo na edificação de valores que se equalizam como parte do sistema capitalista.

Mas essa indústria cinematográfica clássica foi marcada por grande diversidade também. Ao mesmo tempo em que promove o projeto da “Pax norte-americana”⁶, através de produções que reforçam os EUA como nação cujo “destino é espalhar a democracia pelo mundo”, Hollywood também produz cinema com reflexão, crítica social e até midiática, como representam inúmeros casos na tradição do cinema em geral e do cinema estadunidense em particular. A concepção menos de uma indústria cultural do que de uma cultura da mídia, evidencia que esta constitui um espaço onde existem possibilidades interpretativas de enriquecimento da cultura histórica de nossos alunos e, conseqüentemente, ampliação de seus horizontes de pensamento, repercutindo em suas escolhas. Para Kellner (2001, p. 32),

As lutas concretas de cada sociedade são postas em cena nos textos da mídia, especialmente na mídia comercial da indústria cultural cujos textos devem repercutir as preocupações do povo, se quiserem ser populares e lucrativos. A cultura nunca foi mais importante, e nunca tivemos tanta necessidade de um exame sério e minucioso da cultura contemporânea.

O trabalho aqui apresentado, corroborando o texto de Kellner (2001), é uma proposição que tenta contribuir para que educadores e educandos possam, ativamente e dialogicamente, explorar contradições discursivas presentes na indústria cultural como forma de buscar uma aprendizagem histórica que contribua para ampliar os horizontes em que estão inseridas as operações de consciência histórica dos atores envolvidos nessa relação de educação. Ao mesmo tempo, a partilha e utilização dos códigos técnicos da linguagem cinematográfica vai além da construção discursiva midiática em si. Tal estratégia, quando utilizada na abordagem de filmes históricos, por exemplo, promove a reflexão sobre a construção de saberes sem renunciar à avaliação crítica dos produtos midiáticos em geral. Trata-se, portanto, de uma proposta de constructo que visa a agregação de um saber técnico à cultura histórica dos nossos discentes (e docentes), caracterizando uma aprendizagem histórica significativa por meio de um processo de letramento midiático. E é esse letramento midiático (ou educação para as mídias) que nos devolve a cultura da mídia, uma vez que acessando o conhecimento técnico agregado,

⁶ A expressão “Pax norte-americana” foi muito utilizada por diversos estudiosos de geopolítica para designar a doutrina de política externa que caracterizou a atuação internacional do governo dos EUA, notadamente após os atentados de 11 de setembro de 2001. Entre outras consequências, a paz pela força garantiu o controle norte-americano sobre grande parte do petróleo produzido no Oriente Médio, especialmente após a invasão sobre o Iraque, em 2003. O uso da palavra Pax (Latim) é uma óbvia alusão a “Pax romana” do século I, também consolidada como política de dominação e força no seu tempo.

esses sujeitos complexificam a recepção das mensagens midiáticas com as quais interagem, dispondo de mais informações qualitativas que podem ser utilizadas em suas operações de consciência histórica.

A despeito de produções fílmicas de cunho manipulatório, filmes em geral precisam ser trabalhados dentro e fora da educação formal, em processo de crítica que se volta para a afirmação da possibilidade de existência (e convivência) da diversidade de projetos ideológicos. Como exemplo da possibilidade crítica e democrática que mencionamos, ressaltamos a própria variedade discursiva encontrada no meio cinematográfico, inclusive entre especialistas. Ismail Xavier (2005) propõe uma visão de desconstrução do cinema naturalista, inspirado nas observações agudas de outros cineastas, como foi o caso de Sergei Eisenstein, um dos pioneiros da escola de cinema soviética nos anos imediatamente posteriores à Revolução Russa de 1917. Ele nos mostra que a sétima arte, em sua versão norte-americana, sendo explícita no que quer transmitir, o faz por meio de um ocultamento. Em suas palavras,

[...] tudo neste cinema caminha em direção ao controle total da realidade criada pelas imagens – tudo composto, cronometrado e previsto. Ao mesmo tempo, tudo aponta para a invisibilidade dos meios de produção desta realidade. Em todos os níveis a palavra de ordem é “parecer verdadeiro”; montar um sistema de representação que procura anular a sua presença como trabalho de representação (XAVIER, 2005, p. 41).

Esse ocultamento do trabalho de representação da realidade, que é o filme, realizado pelo uso da linguagem cinematográfica no classicismo hollywoodiano, nos interessa sobremaneira, pois acreditamos dar um sentido novo à utilização dessas obras cinematográficas no espaço formal da escola, nas aulas de história, na medida em que desejamos disponibilizar aos educandos o conhecimento dos mecanismos que operam o ocultamento da “realidade” enquanto representação. A partir daí, saber-se-á de um afirmar ocultando, que é intencional por pretender influenciar a leitura do mundo a partir de “realidades” fílmicas, que podem favorecer projetos unilaterais e que se dedicam à reprodução de condições convenientes aos seus beneficiários. Todavia, não se trata aqui de procurar socializar saberes da linguagem cinematográfica nas aulas de história para gerar uma consciência histórica crítica onde ela não existe. Ao contrário, sabedores que somos da consciência histórica como condição antropológica universal, nossa proposta parte da ideia de que partilhar um saber contribui para dinamizar a experiência de mútuo

aprendizado e, no caso específico da linguagem cinematográfica, de orientação perante um mundo midiático.

A partilha de saberes que envolve o uso da linguagem cinematográfica no ensino de história se concretiza como um dos caminhos possíveis para que não somente eduquemos o olhar de nosso público-alvo para os filmes, mas, em efeito amplificador, este desenvolva habilidades para a complexificação da crítica de produtos midiáticos diversos. Em consonância com o legado deixado pelos Estudos Culturais Britânicos que “situam a cultura no âmbito de uma teoria da produção e reprodução social, especificando os modos como as formas culturais serviam para aumentar a dominação social ou possibilitar a resistência e a luta contra a dominação” (KELLNER, 2001, p. 47-48), trata-se de encontrar fissuras na indústria cultural (que para nós adquire o mesmo sentido de cultura da mídia), permitindo a formulação de contrapontos aos discursos ideológicos hegemônicos, contribuindo para uma consciência histórica que se construa livre e capaz de orientar-se no agir temporal. Assim, reconhecemos a indústria cultural como dotada de espaços onde é possível a negociação de sentidos (DUARTE, 2009), por meio da reflexão crítica e dialógica, e entendemos que esse movimento passa pelo desenvolvimento da chamada educação para as mídias ou letramento midiático.

Douglas Kellner e Jeff Share (2008, p. 691) definem o que entendem por letramento midiático ou alfabetização crítica da mídia na seguinte formulação:

A alfabetização crítica da mídia é uma resposta educacional que amplia a noção de alfabetização, incluindo diferentes formas de comunicação de massa, cultura popular e novas tecnologias. Ela também aprofunda o potencial da alfabetização para analisar criticamente relações entre a mídia e as audiências, informação e poder.

Mais à frente, no mesmo texto, os referidos autores explicitam algumas das razões que explicam os porquês das suas preocupações com essa temática:

Enquanto a política, as notícias e o entretenimento convergem em novas formas de mídia, forma-se toda uma cultura de audiência. O espetáculo está se tornando um dos princípios organizadores da economia, do Estado, da sociedade e do dia a dia das pessoas (Kellner, 2003 e 2007). Para captar maiores audiências e ampliar o lucro e o poder, as indústrias de cultura agressivamente criam e promovem uma cultura de mídia sintetizada, centrada no espetáculo (KELLNER; SHARE, 2008, p. 696).

Consideramos que ambas as reflexões de Kellner e Share (2008) nos colocam diante, talvez, de um dos problemas fundamentais da nossa contemporaneidade – a influência da cultura da mídia em nossas vidas e a necessidade que temos de manter uma relação que nos proporcione o mínimo de empoderamento diante de um poder de mobilização capaz de conquistar corações e mentes fazendo-as, por motivos diversos, impulsionar os seus projetos. Esse empoderamento encontra eco na educação para as mídias porque ela potencializa a nossa imersão crítica no fazer midiático, agregando a nossa cultura histórica saberes que nos possibilitam olhar para as escolhas e ocultamentos, portanto interesses, que se fazem presentes na produção dos discursos enunciados na cultura da mídia.

A Educação para as mídias e todas as suas variantes terminológicas (letramento midiático, alfabetização midiática, alfabetização crítica das mídias, mídia-educação etc.) é um campo relativamente novo, pelo menos do ponto de vista histórico. Após o término da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), o aparecimento em cena da Organização das Nações Unidas (ONU) como gestora dos conflitos e da política internacional, trouxe à tona a necessidade de reafirmação dos direitos fundamentais do homem como princípios inalienáveis que deveriam orientar a ação dos seus Estados-membros, ao menos em seus aspectos mais básicos, após os acontecimentos que se estenderam do início da Primeira Guerra Mundial (1914) ao término da Segunda Guerra Mundial (1945), marcada por autoritarismos fascistas e genocídios, numa época da História humana celebrenemente chamada pelo historiador Eric J. Hobsbawm de “Era da Catástrofe”⁷.

Assim, em 1948, foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos que, em relação à presença midiática daquela época, estabelece, em seu artigo XIX, que “Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; este direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras” (ONU, 1948, p. 10-11)⁸. Em última instância, o que chamamos de promoção do letramento midiático busca assegurar exatamente condições para o exercício da liberdade a que se refere o artigo. Isso, em um movimento de projeção em direção às questões de aprendizagem histórica e complexificação de consciências

⁷ HOBBSAWM, Eric J. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

⁸ Documento disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 14 set. 2022.

históricas, é essencial, uma vez que sem o livre pensamento e expressão a aprendizagem histórica perde parte de sua significância e a construção das operações de consciência histórica dos modos crítico e genético⁹ poderia ser comprometida.

Como aspecto fundamental da vida contemporânea, as mídias estão presentes no cotidiano das novas gerações e dos adultos, exercendo importantes funções nos processos de socialização da cultura e enorme influência na definição da formação histórica dos sujeitos e, conseqüentemente, no exercício da cidadania. Não obstante essa presença, verifica-se ainda, no que tange esses papéis exercidos pela cultura da mídia, uma enorme lacuna no que diz respeito à formação de docentes e discentes, que pouco exercitam a crítica aos produtos midiáticos (muitas vezes considerando-os apenas como lazer). Nos cursos de educação básica, por exemplo, as iniciativas de se discutir a cultura da mídia são isoladas e assimétricas e nos cursos de graduação, notadamente nas licenciaturas, os grupos de pesquisa, as atividades de extensão e as oportunidades de ensino-aprendizagem ainda não são sistemáticas.

Nesse contexto, apesar dos percalços, o letramento midiático ou educação para às mídias assume compromisso com a preocupação de educadores, jornalistas militantes, cineastas, docentes e intelectuais em relação à influência exercida pela cultura da mídia atualmente, os seus vetores de manipulação publicitária, comercial, política e ideológica e, portanto, a necessidade de se construir abordagens críticas em relação a esses processos (GONNET, 2004). Por isso, o letramento midiático tem o caráter de formação humana para a leitura crítica das mídias em geral, envolvendo a totalidade de seus meios de expressão (internet, cinema, rádio, impressos, televisão) e abrangendo a análise crítica dos conteúdos das mensagens midiáticas em si e o modo e contexto em que são produzidas (BELONI; BÉVORT, 2009).

Em nosso entendimento, parte desse processo de formação pode começar a ser concretizado, também, a partir da utilização da linguagem cinematográfica em campos de trabalho como o ensino de história, dado a fruição com que seus códigos técnicos se fazem presentes no processo midiático em geral. Assim, defende-se aqui a ideia de que a partir do letramento da linguagem cinematográfica é possível o desenvolvimento não somente da aprendizagem histórica significativa, mas, paralelamente, a ampliação dos horizontes das culturas históricas envolvidas nessas práticas educativas, a práxis da crítica midiática

⁹ Termos dados por Jörn Rüsen à modalidades de consciência histórica, como veremos adiante.

como forma de obtenção de informações complexas sobre o mundo, qualificando então as próprias operações de orientação temporal e exercício da cidadania.

No desenvolvimento histórico do campo de estudos e ações de educação para as mídias, alguns marcos temporais foram importantes e devem ser lembrados:

- Em janeiro de 1982, como desdobramento prático da ação reguladora da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) em relação a diretrizes de políticas educacionais que buscam a materialização dos princípios reafirmados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), ocorreu a Conferência de Grunwald (Alemanha Ocidental), onde representantes de 19 países assinaram uma Declaração que destacava a importância das mídias e ressaltava a necessidade do desenvolvimento de políticas em que os sistemas de educação ajudassem os cidadãos a compreenderem-nas. Tal documento já defendia a ideia de que a educação para as mídias é “uma formação para a compreensão crítica das mídias, mas também [...] reconhece o papel potencial das mídias na promoção da expressão criativa e da participação dos cidadãos [...]” (BELONI; BÉVORT, 2009, p. 1087), ou seja, ao mesmo tempo em que enfatizavam a crítica evidenciavam os seus potenciais de democratização da cultura.
- 1990 foi o ano em que se realizou o Colóquio de Toulouse, promovido pela UNESCO, que procurou ressaltar as características atinentes aos países em desenvolvimento, sugerindo a implantação de “ações de formação de professores e levantamento de experiências realizadas por associações e ONG’S [...]” (BELONI; BÉVORT, 2009, p. 1090-1091) como forma de otimizar a adoção de políticas públicas no sentido da promoção do letramento midiático na educação formal. Todavia, no mesmo evento, ainda se percebia uma ênfase das discussões no campo da comunicação e certa ausência significativa de trabalhos na área de educação e outros campos de formação docente.
- A virada do século XXI e sua primeira década apontaram novas direções. A chamada “revolução tecnológica”, decorrente de avanços técnicos nos campos da telecomunicação e informática, trouxe ao conjunto da cultura da mídia novos padrões de produção de conteúdo, agora digitalizados, diversificando os seus processos de formação de significados em uma nova paisagem tecnológica. O consumidor de produtos midiáticos passa a ter acesso aberto a eles por meio da rede mundial de computadores que, para além desse elemento, se torna quase onipresente no cotidiano

ao se materializar em equipamentos como smartphones, computadores portáteis e tablets, além de catalizadores de produtos midiáticos como as redes sociais e plataformas de streaming. Embora tenhamos nesse processo uma disponibilização sem precedentes dos conteúdos destacados, há um reverso dessa moeda que atualmente se encontra em debate – a ampliação sem precedentes das possibilidades de manipulação ideológica e comercial dos consumidores, consubstanciadas no mapeamento algoritmo das escolhas individuais e no direcionamento das preferências para a formação de padrões de consumo e até mesmo a adoção de determinados posicionamentos e comportamentos.

- No início dessas transformações, a Conferência internacional “Educando para as mídias e para a era digital”, promovida pela UNESCO e realizada em Viena no ano de 1999, afirmou a importância da integração de crianças e adolescentes aos processos educativos para as mídias, como aspecto essencial para a efetivação das determinações presentes na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente¹⁰, de 1989, sobretudo os direitos relacionados à liberdade de expressão (artigo 13), à informação (artigo 17) e à participação em decisões sobre assuntos de seu interesse (artigo 12) (BELONI; BÉVORT, 2009, p. 1093). Tais proposições adquirem destaque, principalmente, porque indicam um papel mais ativo a uma parcela dos receptores de produtos midiáticos que até então eram tratados como espectadores passivos da cultura das mídias.
- Na segunda metade dos anos 2000, a UNESCO promoveu em Paris, em 2007, uma Conferência comemorativa aos 25 anos de Grunwald e lançou a chamada “Agenda de Paris”, documento que reflete o balanço dos resultados gerados pelas iniciativas de Educação para as mídias indicadas nas conferências anteriores, estabelecendo novas perspectivas e diretrizes de letramento midiático a serem buscadas no cenário mundial. Pela primeira vez, o ensino formal passa a ser visto como espaço fundamental para o desenvolvimento de ações de mídia-educação que devem ser precedidas por processos de formação docente e integração da pesquisa ao estudo de inovações pedagógicas. Dessa forma, o encontro enfatiza a Educação para as mídias como um direito fundamental da humanidade, concebendo a sua aplicabilidade nos sistemas formais de ensino como condição *sine qua non* para o livre exercício da

¹⁰ Documento disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>
Acesso em: 15 set. 2022.

cidadania e aprofundamento da democracia (BELONI; BÉVORT, 2009), muito embora ainda não se tenha notícia de que esse objetivo tenha sido atingido em nenhum país.

A ideia de letramento midiático promovida pela UNESCO, aqui referendada e defendida por Kellner e Share (2008), assume caráter prioritário diante do poder de mobilização que a cultura da mídia demonstra possuir nos dias de hoje e tem profunda conexão com nossos objetivos de aprendizagem, pois é partindo do letramento da linguagem cinematográfica que pretendemos dar maior significado aos tópicos históricos trabalhados na sala de aula, seja no aspecto da sua construção, seja em relação ao que trazem de mobilização do tempo por meio das produções fílmicas. Isto feito, promove-se a noção de que é possível negociar o significado das mensagens midiáticas em geral ampliando o escopo de atuação de consciência histórica.

Em *Razão histórica* (2010, p. 57), o filósofo alemão Jörn Rüsen define a consciência histórica a partir do seguinte postulado:

É este o caso quando se entende por consciência histórica a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.

A conceituação proposta por Rüsen, que atesta a consciência histórica como um fenômeno inerente ao ser humano e que pode ser trabalhado no sentido de aperfeiçoar suas possibilidades de orientação de sentidos adotados em suas ações na vida cotidiana, oferece a razão fundamental para o nosso uso da linguagem cinematográfica no ensino de história: ensinar a reconhecer a construção do conhecimento histórico por meio das narrativas cinematográficas na construção de temporalidades diversas e empoderar as possibilidades de leitura crítica da mídia entre os nossos alunos, complexificando a relação dos discentes com as *culturas históricas* nas quais estão imersos. Trata-se de imaginar o letramento midiático como uma forma de *aprendizagem histórica significativa*. Consideramos, portanto, que o letramento midiático se torna central nesse processo na medida em que ele instrumentaliza o educando (e os educadores) na construção dos significados que estão presentes em todos os elementos que partilham da consciência histórica.

Estudos científicos sobre as trajetórias das sociedades humanas são construções históricas que nascem de perguntas enunciadas sobre o passado que partem da temporalidade presente. Tais questionamentos refletem as carências de orientação de quem as elaborou e que devem ser supridas para a definição dos interesses que são sustentados com vistas à projeção do futuro. A consciência histórica é usada pelas pessoas no exercício das inúmeras práticas sociais e, como tal, explorar as suas potencialidades por meio da aprendizagem histórica que mobiliza o cinema é, também, uma forma de buscar fornecer subsídios de orientação temporal para a vida prática.

A educação para as mídias até hoje nunca foi definida como um objetivo concreto a ser alcançado pelo nosso sistema educacional, e somente nas últimas três décadas é que esse debate tem crescido na academia. É necessário torná-la uma constante em nosso ensino, sobremaneira na educação básica, onde formam-se os futuros cidadãos e, para isso, é preciso que esteja no interior de nossas universidades, participando ativamente da formação de professores. Essa é uma preocupação que reflete a nossa intenção de auxiliar as novas gerações a enfrentar desafios que, até hoje, não conseguimos equacionar. No dizer de Hanna Arendt (2002, p. 247), a preocupação com as novas gerações

[...] é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse à renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não as expulsar de nosso mundo e abandoná-las aos seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

Em nosso entendimento, usar a linguagem cinematográfica nas aulas de história é contribuir para uma aprendizagem que amplie as possibilidades de atuação na vida pública e, na medida em que essa operação educa para um mundo midiático, espera-se que possa contribuir com a responsabilidade ética na transmissão de significados por parte da cultura da mídia. A socialização de conhecimentos sobre os códigos fílmicos pelo docente e o seu aprendizado por parte do educando poderiam tornar mais complexo o ciclo das operações da relação dos alunos com a cultura histórica (e é sempre bom lembrar, o dos educadores também). Nesse sentido, a linguagem cinematográfica seria explicada como *meio de construção do conhecimento histórico fílmico*, sendo o filme a

sua *forma discursivo-visual de apresentação*.¹¹ O cinema, nesse sentido, em muitos momentos é um tipo de História Pública. Para Ferreira (2013, p. 2-3):

Sinteticamente pode-se entender história pública como produção de conhecimento histórico, realizada não exclusivamente por um historiador, com ampla circulação na sociedade. [...] quanto maior o leque de áreas pesquisando de modo reflexivo o passado e promovendo a divulgação dessas pesquisas, mais ampla será a circularidade do saber histórico, favorecendo o desenvolvimento da consciência histórica entre não acadêmicos.

Temos no produto fílmico um meio de mobilização do conhecimento histórico público, com suas peculiaridades que viabilizam ainda mais a apreensão desses saberes pelos discentes. Ao mesmo tempo, o aprendizado da linguagem cinematográfica serve como representação dos procedimentos que os historiadores utilizam para construir conhecimentos históricos científicos, o que nos leva a um ganho procedimental de aprendizagem histórica e, paralelamente, a dispor de informações que tragam ganho de conhecimento histórico incorporável à orientação temporal na vida prática. Nesse sentido, a *aprendizagem histórica significativa* será conceitual e atitudinal, pois filmes são produtos de conceitos midiáticos que buscam produzir atitudes (de consumo, posicionamentos político-ideológicos, por exemplo) e isto é um conteúdo que pode ser ensinado de forma dialógica e reflexiva. Se o centro deste quadro inicial se encontra no letramento midiático, ele não se completa sem os objetivos que lhes foram determinantes: a aprendizagem histórica significativa num exercício mais crítico da cidadania. Assim é que entendemos as operações da consciência histórica quando trabalhadas com o auxílio do letramento da linguagem cinematográfica, atividade que procuramos representar na ilustração que segue.

¹¹ E nessa altura já é possível afirmar que o critério da racionalidade científica da história não pode ser cartesianamente utilizado nas discussões sobre os produtos fílmicos. Na verdade, esse debate de conteúdo precisa considerar as especificidades do que seja um produto fílmico e o uso da linguagem que é feito em seu processo de construção (ROSENSTONE, 2010).

Mapa mental 1 – Operações de consciência histórica com aprendizado da linguagem cinematográfica



Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Embora a ilustração não nos apresente um processo que se desenvolva automaticamente, ela enfoca o lugar de atuação do letramento midiático no contexto das operações de consciência histórica. O aprendizado da linguagem cinematográfica ajuda a suprir as carências de orientação temporal na medida em que se torna um conhecimento agregado à cultura histórica do educando, dialogando com a mobilização do passado visualmente apresentado por meio de filmes. Esse passado, agora feito presente, por sua vez, interfere na construção identitária do aluno, na sua definição de interesses e construção de significados que será realizada com a incorporação dos códigos da linguagem cinematográfica. A complexificação da consciência histórica irá aparecer na

interpretação temporal, na recepção crítica das mídias e nas projeções de futuro que forem realizadas.

1.2 A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA NA HISTÓRIA, NA EDUCAÇÃO, NO PROFHISTÓRIA E EM DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para os objetivos deste trabalho, além da discussão de fundo teórico, já exposta, fez-se necessário o acolhimento de autores e obras que procuraram desenvolver estudos direcionados para a utilização do cinema no ensino de história, com foco na importância da linguagem cinematográfica na construção do passado e/ou outras temporalidades. Esse foi o critério que utilizamos para selecionar escritos que por razões de afinidade contribuíram para o desenvolvimento da *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História*, sobre a qual discorreremos na última seção deste texto. Antes, porém, a título de histórico, escreveremos sobre alguns marcos no desenvolvimento da relação cinema-ensino de história como campo de estudos historiográficos.

A apresentação do cinematógrafo, em fins do século XIX, inaugurou a era da imagem em movimento e no seu rastro o rápido desenvolvimento das tecnologias de captação das imagens, as quais nos anos seguintes abriram amplas possibilidades para a construção de narrativas diversas, inclusive narrativas históricas, marcadas por reconstituições dramáticas de épocas (desde cedo uma qualidade atribuída e avaliada nos chamados filmes históricos) ou até as perspectivas de projeção de futuro (que ganharam contornos no gênero cinematográfico da ficção científica).

No campo da História a recepção das obras cinematográficas se deu como um evento lento e repleto de avanços e recuos. Durante a década de 1920, intelectuais ligados ao movimento da “Escola Nova”, a exemplo de Roquete Pinto, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Afrânio Peixoto e Jonatas Serrano, demonstraram o seu entusiasmo com as potencialidades didáticas implícitas ao uso do cinema na educação. Destes, Jonatas Serrano se destaca como importante propagador do cinema enquanto ferramenta que seria capaz de aproximar os alunos da verdade histórica, além de romper com as tradicionais aulas expositivas, metodologia decorativa e mimética:

Graças ao cinematographo, as ressurreições históricas não são mais uma utopia. O curso ideal fôra uma serie de projecções bem coordenadas, o cinema ao serviço da história – immenso gaudio e lucro incalculável dos alumnos. Isto, porém, é, por enquanto, ainda bem

difficil. Resta, entretanto, mais modestamente, o emprego das gravuras, retratos, mappas etc., PARA ENSINAR PELOS OLHOS, E NÃO APENAS, E ENFADONHAMENTE NÃO RARO, SÓ PELOS OUVIDOS, em massudas, monotonas e indigestas preleções. Para fixação do essencial, em nomes e datas, há o grande e fecundo recurso dos quadros synopticos (SERRANO, 1940, p. 13).

Além da preocupação com a eficiência didática de suas aulas, também com suas temáticas, em Serrano fica evidente a ideia de que a educação pelo olhar seria um caminho bastante profícuo no sentido de dinamizar as aulas e tornar mais fácil as atividades relacionadas à aprendizagem histórica pelos seus alunos. Mesmo vindo a se decepcionar posteriormente com as licenças poéticas contidas nos filmes históricos, as quais denominava de imprecisões, Serrano já apresentava uma metodologia para a utilização do cinema na educação, propondo o filme como ilustração de conteúdos curriculares que ele mesmo lecionava no Colégio Pedro II (RJ), concentrando-se na possibilidade de reconstituição do passado e apresentação de exemplos que deveriam contribuir com o desenvolvimento do civismo, considerado essencial ao progresso da República naquele momento histórico. A inquietação desse autor com a metodologia aplicada no ensino de história em sua época foi, sem dúvida, uma contribuição para inovação da relação dos discentes com a historiografia oficial e o cinema.

Essa tendência apresentada nos escritos de Jonatas Serrano não se constituía como fato isolado em sua época. No Brasil da chamada Era Vargas (1930-1945), o próprio Presidente da República se revelou um entusiasta do cinema como meio que serviria para educar as massas ao cumprimento dos deveres cívicos e promoção “da unidade nacional”. O ponto culminante dessa empresa ideológica foi a criação, em 1936, do Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE), cujo projeto de criação foi de Roquette Pinto, cabendo a organização a Gustavo Capanema (Ministro da Educação e Saúde). As produções cinematográficas do INCE, que inicialmente destinavam-se prioritariamente ao público escolar, ganharam contornos mais nacionais a partir do golpe do Estado Novo (1937), quando assumiram um caráter ufanista e comprometido com a ideologia do regime ditatorial, estando inseridas no que se pensava sobre a interface cinema-educação daquela época. Filmes como *O descobrimento do Brasil* (MAURO, Humberto. Brasil, 1937), *Os Bandeirantes* (MAURO, Humberto. Brasil, 1940) e *Inconfidência Mineira* (SANTOS, Carmen. Brasil, 1938/48), por exemplo, tinham a clara intenção de exaltar os valores da nacionalidade que Vargas defendia em seus discursos: homogênea, heroica, harmônica e altruísta (ALENCAR, 2007). Nesse momento histórico, cabe ressaltar, o

trabalho de difusão da ideologia do Estado novo ia além dos filmes. Coube ao DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) a tarefa não apenas de censurar as produções fílmicas, mas de oferecer ao público receptor a versão governamental para os eventos que se desenvolviam em nível nacional e internacional. Tal empreendimento se concretiza na montagem dos cinejornais, boletins de notícias que eram exibidos na abertura das sessões de cinema e que transmitiam o discurso varguista a respeito dos mais variados temas da época.

Figura 4 – O descobrimento do Brasil



Fonte:

<https://www.adorocinema.com/filmes/filme-23730/>. Acesso em: 22 set. 2022.

Figura 5 – Os Bandeirantes



Fonte: <https://filmow.com/bandeirantes-t85730/>.

Acesso em: 22 set. 2022.

Figura 6 – Inconfidência Mineira



Fonte: <https://revistamoventes.com/2019/09/27/a-flama-viva-do-cinema-nacional-a-producao-de-inconfidencia-mineira-carmen-santos-1948-e-a-relacao-entre-estado-e-cinema/>.

Acesso em: 22 set. 2022.

Embora o Brasil e o mundo vivenciassem essas experiências que foram sendo ampliadas e aprofundadas a partir da década de 1940 em diante, sabemos que foi somente após quatro décadas da ampliação no uso das fontes históricas, iniciada pela Escola dos

Analles, em 1929, que o cinema passou a ser objeto da pesquisa historiográfica. Em 1974, com a publicação de *O filme, uma contra-análise da sociedade?*, Marc Ferro (1992) chamou a atenção para a necessidade de sistematização desse campo de estudos, focando-se no cinema como fonte e acontecimento histórico e defendendo a formulação de metodologias que o abordassem, questionando, inclusive, a possibilidade de existência de uma “escrita” da História por meio de filmes, respeitadas as especificidades do que é um filme em comparação com uma obra historiográfica. Anos depois, em *Cinema e História*, Marc Ferro (1992, p. 83-84) indagava sobre a construção de narrativas nas situações apontadas: fonte, acontecimento e “escrita” da História.

[...] Além do mais como confiar nos jornais cinematográficos, quando todo mundo sabe que essas imagens, essa pseudorrepresentação da realidade são escolhidas, transformáveis, já que são reunidas por uma montagem não controlável, por um truque, uma trucagem. O historiador não poderia se apoiar em documentos dessa natureza. Todos sabem que ele trabalha em uma redoma de vidro: “aqui estão minhas referências, aqui estão minhas provas”. Mas, ninguém diria que a escolha desses documentos, a forma de reuni-los e o enfoque de seus argumentos são também uma montagem, um truque, uma trucagem. Basta se perguntar: com a possibilidade de consultar as mesmas fontes, será que os historiadores escreveram, todos eles, a mesma história da revolução?

O questionamento final apresentado por Marc Ferro nos coloca diante da diversidade do discurso fílmico e, ao mesmo tempo, das formulações historiográficas. Acreditamos que ele é fundamental para o nosso trabalho porque o uso do filme e sua linguagem como fontes nas aulas de história, e em outros espaços de educação, abre importantes perspectivas na mobilização de um passado, que é diverso, para a vida prática dos indivíduos educandos. Essas projeções não dizem respeito apenas à observação da construção fílmica, mas da própria formulação do discurso historiográfico, atingindo objetivos procedimentais de aprendizagem e método. Ao mesmo tempo, a recepção crítica de um filme histórico coloca em perspectiva o seu conteúdo factual, contribuindo para a análise de narrativas sobre o passado e compreendendo que, mesmo no método histórico, há lugar para diferentes interpretações e narrativas sobre o passado e outras temporalidades. Dessa maneira, o educando terá a oportunidade de iniciar a construção de suas próprias narrativas.

A proposição de um cinema que faz uma “escrita” da história não é exclusividade do questionamento levantado por Ferro (1992). Por exemplo, em *A História nos filmes, os filmes na História* (2010, p. 14), Robert A. Rosenstone nos coloca diante da

possibilidade de se construir conhecimento sobre o passado a partir da mídia fílmica, além de destacar que grande parte dos seres humanos na atualidade entram em contato com o passado por meio de filmes. Diante dessa premissa, o historiador norte-americano propõe:

[...] a minha tese [...] o mundo familiar e solido da história nas páginas impressas e a igualmente familiar, porém mais efêmera, história mundial na tela são semelhantes em pelo menos dois aspectos: referem-se a acontecimentos, momentos e movimentos reais do passado e, ao mesmo tempo, compartilham do irreal e do ficcional, pois ambos são compostos por conjuntos de convenções que desenvolvemos para falar de onde nós, seres humanos, viemos (e também de onde estamos e para onde achamos que estamos indo, embora a maioria das pessoas preocupadas com o passado sempre admita isso).

Como já o dissemos, o filme pode ser uma *forma de apresentação* de conhecimento histórico público, enquanto o uso da linguagem cinematográfica e as etapas que o precedem, são *o modo de construção* do conhecimento histórico apresentado por meio da cinematografia. Desde os primeiros anos do cinema, o passado se faz presente por meio de filmes, sendo interpretado em inúmeras tramas. Em todas as formas culturais midiáticas existem usos da linguagem cinematográfica que buscam dar sentido à história contada, interagindo profundamente com a visão de mundo construída pelos seus receptores, ajudando a produzir atitudes. Nesse sentido, investigar e dialogar sobre esses meios de produção de sentido, contribui para uma aprendizagem mais significativa porque promove, a depender das escolhas de uso dos conhecimentos agregados pelos participantes, a incorporação de saberes factuais, conceituais e procedimentais que serão aproveitados nas operações de consciência histórica, produzindo escolhas e atitudes.

Alguns autores brasileiros deram contribuições importantes nesse debate, tecendo considerações sobre relações possíveis entre cinema, ensino de história e educação, uso e importância da linguagem cinematográfica nas salas de aula, propondo metodologias sobre como utilizar o cinema nas atividades de ensino. Na impossibilidade de analisar um conjunto de obras que já é bastante vasto, decidimos focar em autores que demonstraram maiores preocupações com a linguagem cinematográfica e propuseram formas para a sua abordagem junto aos educandos.

Marcos Napolitano (2003), parte da crítica ao uso ilustrativo e lúdico do cinema em sala de aula, propondo que a sua utilização seja feita para estimular uma leitura fílmica que se construa no entrelugar da relação emoção-razão na recepção dos filmes. Suas proposições de trabalho rompem com a ideia do professor proprietário do saber,

considerando-o muito mais um mediador da aprendizagem com filmes, que também podem ser utilizados como meio de construção do conhecimento histórico e da crítica. Na abordagem da linguagem cinematográfica esse autor defende que:

Obviamente o professor não precisa ser crítico profissional de cinema para trabalhar com filmes na sala de aula. Mas o conhecimento de alguns elementos da linguagem cinematográfica vai acrescentar qualidade ao trabalho. Boa parte dos valores e das mensagens transmitidas pelos filmes a que assistimos se efetiva não tanto pela história contada em si, e sim pela forma de contá-la. Existem elementos sutis e subliminares que transmitem ideologias e valores tanto quanto a trama e os diálogos explícitos (NAPOLITANO, 2003, p. 57).

Seguindo a lógica da exposição, o autor em questão discorre sobre elementos da linguagem cinematográfica, sugere um conjunto de atividades que possam ser aplicadas pelos docentes, faz indicação de filmes que o professor poderia inserir na abordagem de certas temáticas históricas e fornece ricas informações sobre as escolas cinematográficas. Reconhecendo o caráter pioneiro do trabalho de Napolitano, ao renunciar ao professor como dono do saber, suas proposições são dialógicas quando ele se refere às temáticas que devam ser trabalhadas em sala de aula, a partir de obras cinematográficas. Tanto os temas quanto os filmes aparecem como escolhas naturais para um processo de análise que se baliza nos conteúdos que serão trabalhados em sala de aula. Essas escolhas são essenciais, pois elas iniciam o processo de diálogo entre a cultura histórica do discente, suas operações de consciência histórica e a abordagem dessas questões na ótica docente.

Além disso, Napolitano destaca aspectos importantes da linguagem cinematográfica, mas não fazendo uso de imagens. Como teremos a oportunidade de demonstrar em nossa abordagem da *Oficina de Cinema e Ensino de História*, utilizar imagens que demonstrem a participação da linguagem cinematográfica no discurso fílmico, didatiza o processo de discussão acerca desse complexo conhecimento técnico, além de potencializar o letramento midiático em códigos de mídia, atividades que auxiliam na complexificação das operações de consciência histórica que são realizadas por educadores e educandos. Por fim, Napolitano (2003) demonstra maior preocupação no desenvolvimento do diálogo sobre o cinema como um todo e sua relação com o ensino de história, sendo o aprendizado da sua linguagem uma atividade complementar que auxilia o docente a mediar o seu debate com os discentes.

Já Rodrigo de Almeida Ferreira (2018) transita pela relação cinema-ensino de história com foco na educação do olhar como forma de promoção de uma cidadania crítica

entre os educandos. Sendo assim, suas propostas pedagógicas rompem com a ideia do professor dominante em sala de aula e de um aluno passivo frente à apreensão do conteúdo transmitido pelo “mestre”. Além dessa proposição essencialmente dialógica, Ferreira (2018) fornece um conjunto de informações bastante pertinentes ao *métier* da relação existente entre cinema e ensino de história: localiza historicamente as escolas cinematográficas discorrendo sobre as suas principais características, analisa políticas governamentais e reformas educacionais que demonstraram alguma preocupação a respeito da utilização de filmes na educação, enfoca as possíveis relações entre cinema e história com centralidade em interpretações que são defendidas por autores diversos, aborda várias possibilidades metodológicas de fazer a análise fílmica trabalhando conceitos essenciais ao desenvolvimento desse tipo de atividade.

Merece destaque o momento no qual Ferreira aborda a questão dos filmes históricos e a sua defesa de que

[...] o filme precisa ultrapassar uma noção estanque de fato histórico como passado. Entendemos, nesse sentido, *o filme com temática histórica* como aquele que estabelece interesse histórico, estimulando a discussão sobre o processo histórico a partir de questões suscitadas pela película ao espectador (FERREIRA, 2018, p. 61, grifo do autor).

Finalmente, o filme é tratado como um vetor da história pública, podendo contribuir, dentro de uma ética de responsabilidade, com a memória coletiva para a elaboração e difusão do conhecimento histórico.

Além dessas temáticas, Ferreira (2018) também aborda a questão da linguagem cinematográfica. Nele, o aprendizado dos códigos técnicos da cinematografia é visto como um importante elemento que potencializa o uso dos filmes nas atividades de educação, ressaltando esse aprendizado como forma de “educação do olhar”. A sua metodologia para a socialização de conhecimentos sobre a linguagem fílmica é mais eficientemente didática que a de outros autores de livros que aqui são abordados, pois utiliza-se da descrição desses códigos fazendo-se acompanhar por imagens (reproduções de imagens de filmes) que tornam mais explícito o processo de construção discursiva e formação de significados a partir do cinema. Merece destaque, nesse sentido, o foco dado ao conceito de *montagem* que é abordado como essencial na construção de sentidos pelo cineasta, e fundamental no diálogo do filme com os seus receptores. Termina o trabalho afirmando as potencialidades do filme como um vetor de construção e difusão do

conhecimento histórico, ressaltando o seu potencial na significação das temáticas históricas:

A análise da narrativa fílmica, de suas imagens e também da história do próprio filme, contribui para significar o processo histórico. São muitos os exemplos de acontecimentos que não constam dos programas escolares, mas que se tornaram conhecidos graças ao cinema. Os filmes, portanto, podem oferecer interpretações da história que ultrapassam os muros da escola/universidade. Construções interpretativas que se apresentam diretamente ao público, sem a mediação de um educador ou especialista em história (FERREIRA, 2018, p. 178).

Renato Mocellin (2002) escolhe caminhos diferentes para abordar a utilização de obras cinematográficas nas aulas de História. Partindo de uma fundamentação teórica que se baseia, principalmente, em sua interpretação do clássico *Cinema e História* de Marc Ferro, o autor defende uma análise de filmes que seja centrada na ideia de contextualização da obra para o momento em que ela foi formulada e, considerando as circunstâncias de sua recepção. Nesse sentido, afirma:

Neste trabalho não se analisam os filmes do ponto de vista semiológico, pois a finalidade não é tratar de estética ou de história do cinema. Portanto os filmes não serão estudados como projeto artístico, mas como fenômeno social e histórico, testemunha de um estágio da civilização; por isso, a criação não deve ser dissociada da produção. [...] um filme traz consigo as marcas do seu tempo e, sendo assim, a maioria dos filmes históricos reproduz a ideologia da classe dominante, bem como uma estética conservadora, ou seja, uma estética que visa agradar a elite (MOCELLIN, 2002, p. 11).

Embora estejamos diante de um uso do filme nas aulas de história que tece ótimas considerações sobre a contextualização dessas obras, e nesse sentido se reconhece a validade da diferença, consideramos que tanto a abordagem semiológica (com decupagem, por exemplo), como a avaliação do filme enquanto obra de arte, são válidas e importantes para se ter uma dimensão global dos chamados “filmes históricos”. No tocante à semiologia, ela oferece a oportunidade, para docentes e discentes, desvelarem a construção ideológica do discurso fílmico, tornado mais fácil a identificação das características ideológicas dele. Avaliar os filmes como obra de arte, não realizando julgamento de valor, mas considerando as suas especificidades artísticas, coloca a necessidade de critérios específicos para a sua crítica, inibindo o tradicional equívoco que compara os filmes com a escrita historiográfica. Ademais, o filme integra uma indústria

que necessita agradar o público por questões de mercado, e essa audiência não é composta somente pelas classes dominantes, fato que explica a possibilidade de se promover bons debates mesmo com produções que estão totalmente integradas aos parâmetros da indústria cultural (ROSENSTONE, 2010).

Quanto à linguagem cinematográfica, Mocellin (2002), por sua escolha analítica, não discorre sobre ela, fato que limita suas contribuições a este escrito apenas às excelentes análises de contexto, cujas sinopses podem ser encontradas em seu trabalho. Uma questão que deve ser frisada é a vasta relação de filmes que são sugeridos ao docente e que revelam dois aspectos de seu trabalho: primeiro, o protagonismo em sala de aula permanece com o docente, a quem cabe a escolha dos filmes e temáticas a serem abordadas. Além disso, a estruturação das indicações fílmicas segue a chamada periodização tradicional da história, marcada pela ideia de história universal linear, o que sugere um uso mais ilustrativo do que crítico das produções, fato que, em nosso entendimento, limita demasiadamente as possibilidades de debate e “negociação de sentidos” com a obra cinematográfica.

Em trabalho mais recente, Mocellin (2010) amplia as suas concepções de análise fílmica no ensino de história. Iniciando com um capítulo em que procura analisar as relações entre Cinema, História e Educação, o autor mobiliza como premissa fundamental a ideia de que o cinema possui grande apelo didático, quer para o Ensino de História, quer para o ensino de outras disciplinas. No caso específico do Ensino de História, Mocellin considera inevitável a necessidade de se fazer a análise crítica do que é produzido pela cultura da mídia para que os nossos futuros cidadãos possam desenvolver um comportamento mais ativo diante do contexto social. Nesse sentido, afirma que

[...] é preciso reconhecer que é papel da escola (e do professor) desenvolver a capacidade do aluno de refletir mais criticamente sobre as informações veiculadas por esses meios. Para isso é preciso trazê-los para a sala de aula e dar-lhes a oportunidade de observar como essas mensagens são construídas, extraindo informações aparentes e subliminares e estabelecendo relações entre o que constitui o saber histórico escolar e os valores, ideias e comportamentos assimilados através dos meios de comunicação (MOCELLIN, 2010, p. 11).

Partindo desse pressuposto, a observação de como as mensagens midiáticas são construídas não se dá pelo processo de sua elaboração nem pelo ensino dos códigos técnicos que são utilizados neste trabalho. Para o autor, o docente deve fazê-lo por meio da extração “das informações aparentes e subliminares”, relacionando-as aos conteúdos

escolares. Ao mesmo tempo, a escola deve desenvolver no aluno a capacidade de fazer análise crítica, simplesmente inserindo essa temática nos conteúdos a serem discutidos. Tais pressupostos, em nosso entendimento, retiram do aluno o protagonismo no processo de análise, pois já recebe uma interpretação pronta da obra cinematográfica, não potencializando a criticidade dos discentes, elemento que já os acompanhava até que lhes fosse “proposta” a análise de um filme.

A perspectiva de Mocellin possui raízes em sua fundamentação teórica. Ao tratar do cinema enquanto evento histórico “testemunha de um estágio da civilização”, o insere como um produto do sistema indústria cultural, assim como analisado em Adorno e Horkheimer na obra *A dialética do esclarecimento*. O fato é que tal premissa teórica retira do filme a possibilidade de diálogo com os seus receptores que sempre serão alvo de manipulação ideológica porque

[...] o capitalismo encontrara, na indústria cultural, a forma de manutenção do *status quo*, assegurando cidadãos passivos e politicamente apáticos, impotentes perante um sistema que os mantém distraídos pelas necessidades criadas e satisfeitas somente dentro do próprio sistema (MOCELLIN, 2010, p. 31, grifo do autor).

Finalmente, Mocellin trabalha com a ideia de letramento midiático por um caminho válido, porém diverso do nosso. Partindo de um rápido histórico sobre o campo de estudos da educação para as mídias, o autor considera que a educação midiática/letramento midiático deva buscar desenvolver no aluno “a capacidade de analisar e avaliar criticamente as mensagens transmitidas em tudo o que lemos, ouvimos e assistimos” (MOCELLIN, 2010, p. 35). Nesse sentido, a educação para as mídias ou letramento midiático, se concretizaria mediante a transmissão de saberes, por parte do docente, que levariam o discente a desenvolver a capacidade de criticar as produções midiáticas, ganhando autonomia de pensamento. Consideramos esta uma visão importante porque reconhece o letramento midiático como uma necessidade para o nosso tempo da imagem em movimento, inclusive no ambiente formal da escola. Por outro lado, entendemos que não é o docente que deva fornecer a visão crítica, cabendo a ele ser o mediador entre aprendizado crítico das mídias e as concepções que serão desenvolvidas por cada cultura histórica representada pelos alunos. Exatamente por isso, é que pugnamos pela socialização das técnicas de produção midiática oriundas do cinema como mecanismo de empoderamento dos alunos para que eles construam as suas próprias

análises. A concepção presente no trabalho de Mocellin (2010) explica porque em raros momentos de seu trabalho ele faz referência à linguagem cinematográfica.

Rosália Duarte (2009) escreveu um trabalho bastante abrangente explorando as possíveis relações de diálogos de ensino e aprendizagem a serem desenvolvidas por meio da utilização do cinema como objeto de estudo na educação. Além do tradicional debate teórico que normalmente é abordado pelos especialistas na temática, esse escrito versa sobre a história do cinema numa perspectiva mais didática, de atualização de informações, para posteriormente abordar assuntos como linguagem cinematográfica, recepção fílmica, usos do cinema na educação formal e o campo de pesquisas sobre as representações cinematográficas na área de educação. Trata-se, portanto, de um escopo amplo onde, para nossos objetivos, merecem mais atenção as suas concepções a respeito dos códigos técnicos de linguagem e sobre o papel dos receptores fílmicos na formação de significados.

Construtora de uma visão dialógica relacionada às atividades de ensino e aprendizagem, a autora inicia seu trabalho defendendo que docentes e discentes são sujeitos ativos no processo histórico de desenvolvimento das relações sociais e, como tais, podem partilhar a formulação do conhecimento em sala de aula, numa relação horizontal de ensino e aprendizagem. Decorre desse prisma a ideia de que os receptores fílmicos, na escola ou no seu *extramuros*, negociam significados em relação às mensagens recepcionadas no contato com os produtos midiáticos, em especial aqueles oriundos do cinema. Dessa forma, Duarte (2009, p. 63) critica a visão que considera os chamados espectadores como seres passivos que captam as mensagens cinematográficas e as reproduzem em sua vida cotidiana, o que leva a autora a concluir que

[...] nada nos autoriza a afirmar que os filmes impõem significados ou interpretações aos seus espectadores. Alguns até tentam fazê-lo. Contudo, por mais direcionada a organização dos sistemas significadores dessa linguagem, por mais ideológicas que sejam as suas convenções, sempre haverá um sujeito pensante do lado de cá da tela dialogando com elas. Um espectador que vê e interpreta aquelas imagens a partir de suas experiências de vida, de sua experiência com o cinema e dos valores, crenças e práticas da(s) cultura(s) em que ele está imerso.

Tal afirmação é muito importante. Em primeiro lugar, porque descarta a ideia de alunos receptores totalmente desprovidos de conhecimento e ávidos para receber e reproduzir os conteúdos fornecidos pelo professor, seja por meio de um filme ou qualquer

outro material didático. Em segundo lugar, porque valoriza a cultura do educando, sua formação histórica e suas opiniões, empoderando as suas competências para se orientar no fluxo do tempo. Ademais, filmes são representações que mobilizam fenômenos sociais diversos como as condições de vida material, as lutas políticas, as manifestações culturais, a tecnologia, as relações de amor e ódio, a religiosidade, as condições de gênero, dentre outros inúmeros aspectos que fazem parte da vida contemporânea e passada. Buscar uma relação dialógica que valorize esses potenciais é um exercício que, por si só, já cria as condições para o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, que tende a se tornar mais presente na medida em que os receptores fílmicos praticam aquilo que é denominado de *educação do olhar*, pré-requisito da *competência para ver* (DUARTE, 2009).

Duarte (2009, p. 33) também articula a questão da linguagem cinematográfica e sua importância:

Ao longo de seus mais de cem anos, a gramática cinematográfica criou uma linguagem profundamente rica; fruto da articulação de códigos e elementos distintos: imagens em movimento, luz, som, música, fala, textos escritos; o cinema tem a seu dispor infinitas possibilidades de produzir significados. Tudo depende do modo como são combinadas luz e sombra, velocidade da câmera, captura dos espaços, ângulos de filmagem e, acima de tudo, da sequência temporal em que os planos [...] são organizados na montagem.

Na visão da autora, é a linguagem cinematográfica, a combinação de seus códigos, que possibilita a construção da significação da obra. Sendo assim, o domínio do funcionamento dessas técnicas (por meio do seu letramento) tornará o processo de interpretação da obra mais rico e complexo, estimulando os sujeitos receptores da obra a se constituírem como mais ativos e suscetíveis a dialogar baseados em sua cultura, produzindo os seus próprios significados. Tais competências encadeiam-se, em nossa concepção, no deslocamento da cultura histórica de educadores e educandos, produzindo uma aprendizagem histórica que é construída com o uso de filmes e no aproveitamento desses conteúdos como subsídios para a orientação temporal cotidiana. Por fim, mesmo com toda a valorização que atribui à linguagem fílmica, Duarte (2009) desenvolve uma narrativa apenas descritiva de seus códigos, não se utilizando da exposição de imagens, recurso que tornaria ainda mais fácil a apreensão de suas concepções pelos leitores.

Ao pesquisarmos no repositório nacional de dissertações do ProfHistória¹² trabalhos que enfocassem o uso da linguagem cinematográfica no Ensino de História, utilizamos como parâmetro de busca, inicialmente amplo, a palavra “cinema”, investigação que nos apresentou 31 dissertações que abordam o debate em torno das relações entre a sétima arte e o ensino de história. Dada a amplitude da busca e diante da impossibilidade de abordar os diversos usos do cinema apresentados, resolvemos restringi-la com a substituição de “cinema” pela palavra-chave “linguagem cinematográfica”, mudança que nos colocou diante de 04 trabalhos que enfrentam a questão do uso dos códigos técnicos da cinematografia e as suas possibilidades de abordagem nas aulas de História. Nesse sentido, Oliveira (2018) definiu como objeto de estudo as metodologias de utilização das narrativas cinematográficas no Ensino de História ministrado na Escola Graça Aranha, em Imperatriz – MA, coletando dados a partir de rodas de conversa com os docentes da área de ciências humanas e oferecendo como produto a elaboração de uma proposta para a efetivação do projeto “Luz, câmera e educação” na instituição escolar que serviu de cenário para o seu estudo. Já Sant’Ana (2018) trouxe como objeto da sua pesquisa a utilização de filmes comerciais de apelo juvenil nos exercícios de interpretação fílmica, com suporte de conhecimento histórico, para o desenvolvimento de diálogos reflexivos que enfoquem os seus conteúdos. Essa dissertação não selecionou películas que pudessem sugerir um uso ilustrativo em relação aos conteúdos curriculares da história, mas uma sistemática de análise balizada no tripé texto, contexto e especificidades da linguagem cinematográfica. O trabalho oferece como produto um guia pedagógico para a análise de filmes comerciais de apelo juvenil. Donatti (2020) aborda a linguagem cinematográfica em seu sentido técnico, analisando as possíveis conexões entre história e cinema para entender as disputas de narrativas que existem no meio cinematográfico sobre a ditadura civil-militar brasileira, com foco nos seus impactos para o ensino de História. Dos filmes que foram selecionados para seu estudo, a autora apresenta sequências de cenas que fazem parte da narrativa, com foco na utilização da linguagem cinematográfica.

O trabalho do ProfHistória central para nosso diálogo é a dissertação de Vitaly Costa e Silva (2020), que possui diversas similaridades de concepção com nossa proposta. O pressuposto de seu trabalho funda-se em uma dupla constatação: o aumento

¹² Disponível em:

<https://www.profhistoria.com.br/articles?terms=linguagem%20cinematogr%C3%A1fica&sort=title:ASC>
Acesso em: 29 set. 2022.

significativo de estudos no campo de pesquisas do ensino de história; o momento histórico atual onde está em pleno curso uma revolução informacional cujos impactos são sentidos em nível mundial (COSTA E SILVA, 2020). A esses elementos conjunturais, destacados pela autora, acrescentaríamos que os desdobramentos da revolução informacional, um conjunto de eventos que nos colocam diante de imagens em movimento cada vez mais especializadas na construção de sentidos, impõe a presença da educação no diálogo com os seus conteúdos e no ensinar/aprender de suas técnicas de construção.

A dissertação de Costa e Silva possui como maior ponto de aproximação em relação a nossa concepção quanto ao uso da linguagem cinematográfica no Ensino de História, a preocupação em avaliar como tem sido construída a abordagem dessa temática por autores voltados para o ensino de História, em dissertações do ProfHistória e obras mais clássicas da teoria do cinema e da própria historiografia, com foco nas possíveis relações entre cinema e história. Além disso, numa relação de maior distanciamento, traz reflexão acerca da formação da consciência crítica entre os seus educandos. Para Costa e Silva (2020), a consciência crítica é um processo adquirido ao longo da vida, que pode contar com suportes que a aperfeiçoem – no caso, o ensino e a utilização da linguagem cinematográfica nas aulas de história. Já tivemos a oportunidade de colocar que, em nossa visão, embasada em Rüsen (2010), a consciência histórica do indivíduo, em qualquer de seus modos de expressão, é um fenômeno que existe a partir do momento em que este se encontra inserido no mundo social, sendo, portanto, uma condição antropológica que não pode ser aumentada em relação às outras, mas diferenciada pelas operações que realiza a partir das culturas históricas existentes. Estamos pensando, finalmente, uma contribuição que amplie a margem de atuação dos discentes com a cultura histórica da qual ele participa e que informa a sua própria condição de sujeito no mundo atual.

A despeito dessa diferença, Costa e Silva (2020, p. 17) direciona a sua pesquisa teórica para as utilizações da linguagem cinematográfica no ensino de história por diversos autores, com centralidade no aprendizado dos códigos da cinematografia, não apenas enquanto acréscimo de conteúdo, mas “como essa operação é feita e que tipos de propostas ela acarreta para o uso do cinema na educação básica”. Entendemos ser esta uma perspectiva importante porque analisar essas formas de uso amplia nossos horizontes de concepção no que concerne ao aproveitamento do fazer fílmico como informação complexa que pode apoiar o ensino de história nas suas funções de orientação. Ao mesmo tempo, o exercício desse tipo de análise amplia as possibilidades de elaboração de

propostas pedagógicas que ajudem docentes e discentes, em sala de aula, a redimensionar as formas pelas quais o passado pode se fazer presente em suas vidas. Nessa direção,

[...] consideraremos o filme como tendo sido produzido num determinado tempo presente, influenciado pelas diversas disputas de memórias e histórias acerca do passado, respondendo a determinadas demandas daquele próprio tempo em que é produzido. Um filme é, portanto, um discurso narrativo dentro da espiral da cultura histórica, que cria uma narrativa sobre o passado a partir dos elementos desta cultura histórica, e, além disso, com uma linguagem bem própria, a sua linguagem interna – que defendo aqui como de fundamental importância para uma compreensão mais aprofundada acerca das narrativas cinematográficas (COSTA E SILVA, 2020, p. 33).

Essa perspectiva da autora, entendida como aprofundamento do entendimento das narrativas fílmica, se faz presente em nosso escrito acrescida da ideia de que essa mesma apreensão da narrativa cinematográfica pelo uso da linguagem própria do cinema nos alça, também, a uma posição de empoderamento na reflexão sobre outros discursos midiáticos que são fundamentais na definição de nossas intenções, decisões e projeções pessoais, ou seja narrativas que participam de nossa cultura histórica e orientação da nossa imersão temporal. Esse diálogo da linguagem cinematográfica com o Ensino de História também auxilia nossos educandos na produção de suas próprias narrativas porque conversa com a sua cultura histórica, ajudando a aprendizagem histórica a ter mais sentido em suas vidas.

Por fim, o constructo de Costa e Silva (2020), deixa como contribuição direta ao aprendizado da linguagem cinematográfica por docentes e discentes o *Guia escrito e audiovisual: uma introdução à linguagem cinematográfica para professores de História*, que explica de forma descritiva e com o uso de reproduções de imagens fílmicas alguns códigos técnicos básicos na formulação das narrativas cinematográficas, facilitando, inclusive, o labor de professores da educação básica que dispõem de pouquíssimo tempo para a pesquisa, em função de suas cargas horárias exorbitantes. Ressaltamos que essa iniciativa foi pioneira no repositório do ProfHistória, contribuindo de forma decisiva para o desenvolvimento do que a educadora Rosália Duarte (2009) chamou, anos antes, de “competência para ver”.

Outro parâmetro de busca foi a expressão “Educação Histórica”, que normalmente é utilizada por pesquisadores que fazem usos diversos da teoria do ensino de História desenvolvida Jörn Rüsen. No caso, a utilização nos colocou diante de outra dissertação cujo eixo fundamental foi avaliar o nível de consciência histórica dos educandos, a partir

de dramatizações audiovisuais encenadas pelos discentes como veículo de expressão de suas consciências históricas. Assim, Alethéia Paula Lapas Prado (2018) colocou-se diante do desafio de compreender como a dramatização de feitos humanos realizada pelos seus alunos e a sua expressão por meio da linguagem audiovisual podem contribuir para o desenvolvimento da consciência histórica e de uma aprendizagem histórica significativa, portanto, repleta de significados para as suas vidas. A pesquisadora utilizou como metodologia a encenação de eventos históricos e o registro destes por material audiovisual confeccionado pelos discentes, levantando como hipótese central a ideia de que a análise dessas narrativas auxilia no entendimento de como os estudantes concebem o passado e lhes atribuem sentido. As próprias produções audiovisuais foram utilizadas como fonte de pesquisa para a avaliação das construções cognitivas e discursivas dos educandos, criando parâmetros para a observação do nível de consciência histórica destes e de suas competências narrativas sobre eventos humanos no tempo.

Embora esse escrito não problematize diretamente a linguagem cinematográfica como fator de complexificação das culturas históricas de educadores e educandos, chamou-nos atenção a ideia de representação do passado por meio da linguagem audiovisual, esta utilizada diretamente pelos alunos, como critério de avaliação do desenvolvimento da aprendizagem histórica a partir dos discursos construídos. Este ponto coloca o nosso trabalho em interação com a dissertação em questão, primeiro porque a nossa metodologia de avaliação da aprendizagem histórica também tem como base o diálogo com obras audiovisuais, só que por meio da roda de conversa. Se o nosso foco se centra no aprendizado da linguagem fílmica como meio de letramento midiático que aprofunda a análise dos filmes pelos alunos, melhora suas relações com a cultura da mídia em geral e possibilita aprendizagem histórica significativa dos eventos históricos, a metodologia de Alethéia acaba por se concretizar como uma forma de letramento midiático, pelo caminho do exercício da produção audiovisual. Como decorrência desse processo, a autora pondera que:

Aprender a consultar as fontes, a analisar, comparar e, principalmente, interpretar seus interlocutores, percebendo que existem sempre diversas intenções num determinado texto/imagem/documento, ou em determinadas falas, é uma forma desses jovens validarem ou não as informações que chegam ao seu conhecimento. Aprendendo como ler e criticar a mídia, resistindo a sua manipulação, os indivíduos poderão adquirir mais poder sobre o meio cultural, bem como os necessários conhecimentos para produzir novas formas de cultura, algo que se

apresenta como um instigante desafio para o ensino de história (PRADO, 2018, p. 100).

No caso, encontramos caminhos diferentes para o exercício do letramento midiático junto aos nossos parceiros educandos. Contudo, em nosso caso, por sua vez, a aprendizagem da linguagem cinematográfica e o uso dos seus códigos na análise fílmica fará com que o educando, expressando as suas opiniões junto aos seus pares, em diálogo reflexivo mediado pelo docente, opere com diferentes informações, possibilitado a melhora da aprendizagem histórica e a ampliação dos horizontes das suas culturas históricas.

Fica, além disso, o destaque para o processo de desenvolvimento da pesquisa em sala de aula verificado na dissertação de Prado (2018). Trata-se de intervenção pedagógica bastante ousada e que pode auxiliar de forma concreta nossos colegas profissionais do ensino de história a diversificarem os seus diálogos de ensino e aprendizagem.

A ideia de elaborarmos reflexões críticas nos processos formativos da educação básica, princípio observado em todos os trabalhos que até aqui analisamos, é uma discussão já antiga no ensino de história e na educação em geral. Mais recentemente, esse debate passou a ser materializado em políticas institucionais, notadamente após o encerramento da ditadura civil-militar iniciada em 1964. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996)¹³, em seu tempo, defendeu essa necessidade como parte da formação da juventude para o exercício de uma cidadania ativa. O documento, em seu Artigo 35º, que conceitua o Ensino Médio como etapa formativa, define que:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I** - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II** - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III** - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

¹³ Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 2017, p. 24-25).

No trecho destacado existem várias orientações que refletem essa busca por reflexões mais críticas a partir dos conteúdos ministrados no ensino médio. Aprofundamento dos conhecimentos, preparação para o trabalho e a cidadania, autonomia intelectual e a relação teoria/prática a ser desenvolvida em cada componente curricular podem ser articulados a alguns dos conceitos e objetivos da aprendizagem que estão presentes em nosso escrito. Assim, aprofundamento dos conteúdos seria um objetivo conceitual a ser atingido no ensino médio e o exercício do trabalho e da cidadania com dignidade corresponderia às atitudes buscadas nos educandos. A procura pela autonomia intelectual dos educandos também refletiria um objetivo atitudinal, enquanto a reflexão que articula teoria e prática aparece como um objetivo procedimental. Em termos conceituais, o texto da LDB introduz genericamente a noção de aprendizagem significativa, a partir dos procedimentos a serem praticados no conjunto das grandes áreas presentes no ensino médio. O problema principal aqui é que não basta aprovar a norma. A execução das normativas para o ensino médio teria de ser precedida por uma ampla transformação nos cursos de formação de professores, fato que desconhecemos de 1996 até hoje, a não ser como iniciativas pontuais em algumas universidades.

Ao mesmo tempo, a contemplação desses elementos estava conectada com o disposto no Artigo 210 da Constituição Federal¹⁴, que, em linhas gerais, determina a fixação de “[...] conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 2016, p. 124). A materialização de tais orientações se deu com a publicação, em 1998, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) dos Ensinos Fundamental, Médio e Técnico de nível médio. Nas DCN defende-se explicitamente que a educação brasileira assegure aos seus educandos uma formação integral, entendendo-se que ela

Possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os

¹⁴ Disponível em:

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações (BRASIL, 2013, p. 162).

No texto, duas questões centrais: refletir criticamente acerca dos “padrões culturais que se constituem como norma de conduta de um grupo social” e promover a “apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos”, como citados, requer conhecimento tanto a respeito dos padrões culturais em questão, como sobre os interesses que estão orientando a sua veiculação, o projeto ideológico que os fundamenta, para estabelecer as tendências que se manifestam no tempo-espaço. Tais temáticas inseridas na formação integral, sob nossa ótica, são possíveis de serem abordadas, também, por meio do que denominamos de letramento midiático pois essa prática, a depender das finalidades de sua utilização, atua na formação do pensamento crítico. O domínio desse saber sensível, em suas linhas gerais, permitiria o exercício da crítica quando as referências e tendências se manifestassem histórica e espacialmente. A questão central, no entanto, seria como tornar essas aprendizagens significativas.

Conectando essa temática ao letramento midiático, por exemplo, os PCN reconhecem o problema, mas admitem apenas timidamente a educação para os meios como necessidade e menos ainda o uso do cinema na educação formal para o que seria a materialização deste objetivo. Nesse sentido, importante esclarecer que defendemos a introdução da educação para os meios de comunicação como integrante do currículo formal, ou seja, trazer a cultura da mídia para o ensino fundamental e o ensino médio e aproveitar as suas possibilidades. Para o Ensino de História, os PCN do Ensino fundamental sugerem a orientação no que concerne à utilização de filmes em sala de aula, mas embora os documentos já incluíssem a preocupação central de caracterizar o cinema como essencial à formação de significados, não faz nenhuma menção à importância do uso do cinema na educação como mediação para o aprendizado ao que é veiculado de maneira mais geral pela concepção hegemônica da cultura da mídia.

Nesse sentido, nosso principal questionamento a essa formulação dos PCN para o ensino de História é que, ao se omitir nessa temática, acaba por enveredar pelos caminhos que incluem o uso do cinema na educação formal para finalidades predominantemente ilustrativas de conteúdo, relegando sua estética aos códigos que devem ser ensinados sem um objetivo mais claro (observem que ao final do texto temos sugestões temáticas de aulas sem, todavia, problematizar a seleção desses conteúdos).

Nos PCN para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias – entre as referências genéricas que são feitas ao uso das artes na Educação, com direcionamento para a disciplina História, encontramos a seguinte formulação:

Na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam. Abre-se aí um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral. Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano (BRASIL, 1998, p. 22).

Algumas ideias presentes na recomendação se sobressaem. Primeiro, a visão segundo a qual o Ensino Médio destina-se a realizar, no caso do ensino de história, a transposição do conhecimento produzido academicamente, desconhecendo a dimensão de produção de conhecimento coletivo, por meio dos diálogos que são estabelecidos entre educadores e educandos. Reproduziu-se, nesse sentido, a educação bancária criticada por Paulo Freire, pois a transposição didática dos conteúdos deve estar conectada ao universo do aluno, e ele não se tornará crítico apenas por ter acesso a determinados conteúdos. Segundo, quando se coloca a necessidade de compreensão crítica dos meios de comunicação, a educação é vista não como uma possibilidade de diálogo e construção de sentidos, mas enquanto ferramenta que capacita os educandos a tarefa de compreender criticamente o mundo. Essa visão capacitista nega a possibilidade de conhecimentos prévios dos educandos e anula, portanto, a construção de um diálogo que poderia ser proveitoso. Ressalta-se o objetivo em promover a leitura crítica de “diversas fontes” através do desenvolvimento de relações interdisciplinares. No entanto, em nenhuma outra parte do texto citado se verificam orientações com vistas à materialização das propostas educacionais sugeridas. Nesse sentido, nem o aprendizado da linguagem midiática é considerado como um caminho de empoderamento dos docentes e discentes, nem se alude ao fato de que os docentes, de um modo geral, não estão preparados para o

desenvolvimento de atividades nessa área, por não terem recebido formação para isso. Evidencia-se, portanto, uma preocupação de fundo discursivo, sem grandes desdobramentos práticos em relação às políticas institucionais.

Dentre as políticas institucionais resultantes do processo de regulamentação da LDB 9394/1996, mais recentemente, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução nº 04, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁵ do Ensino Médio¹⁶ e a tornou o principal documento normativo para as diretrizes curriculares dessa etapa da educação básica em território nacional. Apesar de todo um conjunto de críticas que foram formuladas por ocasião da elaboração e aprovação da nova BNCC, questionamentos com os quais concordamos em sua maioria, não é nosso objetivo aqui discuti-los. Portanto, nos ateremos a alguns temas de nossa dissertação, tentando pormenorizar a sua inserção no documento, acompanhado de nossa apreciação.

A BNCC do Ensino Médio, no texto referente à Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, estabelece que o papel fundamental dessa etapa da formação humana integral é aprofundar os conhecimentos já apreendidos no Ensino Fundamental, justificando essa proposição pela maior capacidade cognitiva de reflexão, abstração, análise, significação e formulação de questionamentos, que é uma característica da passagem da infância para a juventude e desta para a vida adulta (BRASIL, 2017). Fundamentando essa afirmação, o texto nos informa que:

No Ensino Médio, a ampliação e o aprofundamento dessas questões são possíveis porque [...] o desenvolvimento das capacidades de observação, memória e abstração permite percepções mais acuradas da realidade e raciocínios mais complexos – com base em um número maior de variáveis –, além de um domínio maior sobre diferentes linguagens, o que favorece os processos de simbolização e de abstração (BRASIL, 2017, p. 547).

Embora essa seja uma constatação científica a respeito da passagem da infância para a adolescência e, depois, juventude e idade adulta, esse processo não pode ser visto como algo automático, que inevitavelmente ocorre com a totalidade dos seres humanos,

¹⁵ Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

¹⁶ Como o nosso trabalho é realizado no Ensino Técnico integrado de Nível Médio, nos limitaremos à análise de aspectos da BNCC do Ensino Médio no que concerne a algumas das temáticas elencada nesse trabalho.

da mesma forma e no mesmo tempo. Na verdade, vivemos em um país que apresenta inúmeras desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais, com parte da população imersa em um processo de brutalização e sem condições de romper o ciclo vicioso que os empurra para uma existência com pouquíssima dignidade. A abordagem do Ensino Médio como espaço institucional de aprofundamento dos conteúdos vistos no Ensino Fundamental não deve estar apartada dessa realidade e é preciso considerar que essas mudanças cognitivas não estão isoladas das condições gerais de sobrevivência e interação com a família, a sociedade, a cultura e as instituições que influenciam a vida desses sujeitos.

Nessa direção, surge o questionamento a respeito de como se aprofunda um conhecimento que não foi apreendido, sobre o qual não foram estabelecidos os significados de vida, requisitos necessários ao desenvolvimento de uma formação integral humana que, pelos documentos que a discutem¹⁷, são elementos fundamentais. No Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (UFPB, Bananeiras – PB), temos tido a oportunidade de constatar, como abordaremos no próximo capítulo, diversas carências que são marcas da vida de nossos discentes e que não são consideradas pelo texto da BNCC¹⁸ – existe todo um universo de problemas como a baixíssima renda, a violência doméstica, o fundamentalismo religioso, a intolerância/preconceito, a incidência de transtornos mentais, dentre outros, que se põem como obstáculos ao desenvolvimento de processos de simbolização e abstração, por exemplo.

Apenas para pontuar esse assunto, considerando sua problemática mais comum na escola, segundo as informações que obtivemos junto à secretaria do CAVN (ver Gráfico 2, capítulo 2 deste trabalho), 73% dos discentes dos cursos técnicos integrados são oriundos de famílias com renda total de até 01 salário mínimo. Com a atual crise econômica do país, que progressivamente vem sendo marcada por recessão e aumento da inflação, essa condição socioeconômica das famílias interfere diretamente no desenvolvimento da nossa proposta de trabalho porque impede a dedicação exclusiva desses alunos ao progresso acadêmico em seus cursos (parte deles ajudam suas famílias a melhorar a renda). Além disso, pelo nível de proventos recebidos, a aquisição de

¹⁷ A esse respeito indicamos: MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/c5JHHJqdxYTnwWvnGfdkztG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 out. 2022.

¹⁸ São carências encontradas em nível nacional, que fazem parte do conjunto social de onde se originam os nossos educandos.

equipamentos eletrônicos adequados e pacotes de internet é difícil. O fato que atenua esses obstáculos é que para os alunos mais carentes existe a opção do regime de internato, que viabiliza o acesso a computadores e internet nas dependências do campus. Assim, apesar dos percalços, os processos de simbolização e abstração são possíveis entre nossos educandos e, para torná-los mais complexos, é que necessitamos significar os conteúdos, agregando-os as suas realidades. Nesse sentido, havemos de ser o mais didático possível e libertário no sentido de ouvir e dialogar com a cultura histórica desses discentes. Por esta via, o letramento da linguagem cinematográfica não passará ao largo das condições objetivas de vida dos nossos discentes e esse conhecimento será um acréscimo as suas culturas históricas.

Ainda com respeito ao debate geral apresentado pela nova BNCC do Ensino Médio, presente em seu texto fundador, num movimento mais próximo de temáticas que integram o escopo desta dissertação, o documento faz a seguinte prescrição para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas:

[...] é imprescindível que a área dê continuidade, no Ensino Médio, ao desafio de dialogar com as novas tecnologias, iniciado no Ensino Fundamental. Afinal, essa é uma das marcas mais características de nosso tempo, que atinge distintos grupos sociais, mas que é especialmente intensa entre os jovens estudantes. As tecnologias digitais apresentam apelos consumistas e simbólicos capazes de alterar suas formas de leitura de mundo, práticas de convívio, comunicação, participação política e produção de conhecimento, interferindo efetivamente no conjunto das relações sociais. Diante desse cenário, é necessário oportunizar o uso e a análise crítica das novas tecnologias, explorando suas potencialidades e evidenciando seus limites na configuração do mundo atual (BRASIL, 2017, p. 549).

O predomínio e a influência das chamadas novas tecnologias no mundo atual é um fato visível empiricamente e sentido por bilhões de pessoas que possuem acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em nível mundial, dentre as quais a participação da linguagem cinematográfica continua a ser efetiva. Paradoxalmente, existem parcelas da humanidade que, embora entrem em contato cotidiano com essas tecnologias, ainda não estão incluídas digitalmente (aqui falamos do acesso puro e simples à internet e da aquisição de alguns aparatos tecnológicos) e que, portanto, têm consideravelmente diminuídas as suas possibilidades de exercitar “o uso e a análise crítica das novas tecnologias”. Por ocasião da suspensão das atividades presenciais nas escolas públicas durante a vigência do isolamento social ocasionado pela pandemia da Covid-19,

em diversas oportunidades constatamos uma significativa evasão escolar por falta de estrutura para que os discentes pudessem acessar as atividades remotas – ausências de condições financeiras para a aquisição de aparelhos e compra de pacotes de internet, além da prestação de serviços de conectividade precária por parte das operadoras, foram algumas das razões sentidas no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, problemas que continuam insolúveis.

Ainda assim, há um potencial significativo nessa prescrição da BNCC, pois ela coloca em evidência a temática da educação para as mídias que aqui tratamos sob a forma do letramento midiático da linguagem cinematográfica. Existem escolas públicas, a exemplo dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia e das escolas vinculadas e colégios de aplicação integrados às universidades federais onde, apesar do sucateamento, as condições estruturais são mais acolhedoras às experiências de intervenção pedagógica que objetivam a abordagem crítico-reflexiva da cultura da mídia.

Diante desse quadro, é salutar que o texto da BNCC – Ensino Médio – defenda o uso crítico e reflexivo das TIC, mas é preciso oferecer alternativas para que os discentes tenham a oportunidade de conhecê-las e dialogar criticamente sobre os seus usos. Esse não parece ser o intuito do novo Ensino Médio¹⁹, quando é implantado na lógica da compartimentação do conhecimento e com a priorização evidente de cargas horárias para as chamadas disciplinas técnicas em detrimento das humanidades. Há disciplinas, história e geografia, por exemplo, que tiveram suas cargas horárias reduzidas em 25% no 1º e 2º anos do Ensino Médio e somente ganharam mais espaço no 3º ano, para os alunos que optarem pelo itinerário formativo de ciências humanas e sociais aplicadas. Assim, embora haja um discurso que pugna pela criticidade e reflexão, a política institucional não o corrobora e se limita, normalmente, a uma inclusão digital operacional, salvo iniciativas isoladas desenvolvidas por docentes e discentes de algumas instituições.

Outra discussão bastante presente na BNCC – Ensino Médio, no texto referente à área de ciências humanas e sociais aplicadas, trata da centralidade das noções de competências e habilidades como eixo determinante nas definições curriculares. A esse respeito, destacamos a seguinte passagem:

Na BNCC de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Ensino Médio, a definição de competências e habilidades, ao considerar essas

¹⁹ Lei nº 13.415/2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

categorias, pretende possibilitar o acesso a conceitos, dados e informações que permitam aos estudantes atribuir sentidos aos conhecimentos da área e utilizá-los intencionalmente para a compreensão, a crítica e o enfrentamento ético dos desafios do dia a dia, de determinados grupos e de toda a sociedade (BRASIL, 2017, p. 550).

Nessa afirmação, o documento se fixa na noção de aprendizagem significativa, mas apresenta uma contradição central. Esse paradoxo está localizado na ideia de que existem “conceitos, dados e informações” que impulsionam o aluno ao processo de atribuição de sentidos e definição de suas intenções para a utilização delas em seu cotidiano. Em nosso entendimento, a operação de fornecer conteúdos aos alunos não gera uma resposta de atribuição de significados pura e simplesmente. Para que ela ocorra é essencial que os dados complexos façam sentido na vida desses educandos e quem decide isso não é o docente e sim os alunos, com a mediação do professor. No caso específico dos conteúdos ministrados no ensino de história, eles só irão fazer sentido quando agregados com as culturas históricas deles, fato que os ajudará a utilizá-los em seus processos de orientação temporal (RÜSEN, 2010). Ao mesmo tempo, para que isso ocorra, é prioritário que os docentes conheçam as realidades de vida de seus educandos, ouçam o que eles trazem em sua bagagem, para poderem propor “conceitos, dados e informações” que realmente façam sentido em suas vidas e possam ser agregados a sua cultura histórica.

Mesmo entendendo que a inclusão de temáticas como educação para as mídias, temporalidades históricas, aprendizagem significativa e cultura da mídia já estejam presentes em alguns documentos normativos da educação básica, compreendemos que essa presença ainda é tímida e superficial, haja vista que são discussões que participam dos processos de formação do pensamento (histórico, inclusive) entre os educandos, mas são abordados de maneira genérica e apenas aceitos como conteúdos transversais. No caso específico do Ensino de História, a abordagem que o documento proporciona acerca dos conteúdos curriculares ainda se baseia na ideia de uma história da civilização ocidental eurocêntrica que se vê como farol da humanidade. Talvez, em futuras análises dos materiais didáticos que foram indicados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a abordagem dessas temáticas seja feita de maneira mais clara, inclusive no que diz respeito aos potenciais de utilização da linguagem cinematográfica no Ensino de História.

2 A CONSTRUÇÃO DO OBJETO: DA VIDA PRÁTICA À TEORIA NO ENSINO DE HISTÓRIA

O capítulo que estamos iniciando trata do processo de construção de nosso objeto de pesquisa. Nele, inicialmente, revisitamos a importância que a arte cinematográfica assumiu em nosso processo de formação humana. Das memórias afetivas da infância e adolescência até o enveredar pela vida adulta e o exercício profissional no Ensino de História, o cinema sempre esteve presente em nossa vida, dialogando com nossas vivências, participando ativamente da formação de nossas intenções de sentido e, portanto, da nossa consciência histórica. No exercício profissional, esse elemento de diálogos mediados pela imagem em movimento sonorizada transformou-se em importante componente de nosso exercício profissional, no aprofundamento de uma relação que foi desenvolvida em meio a percalços e descobertas, até transformar-se em nosso objeto de pesquisa em sala de aula, em projetos diversos e no ProfHistória.

Além deste debate, inserido na primeira seção, trazemos na sequência, primeiramente, uma iconografia de nosso espaço de atuação profissional: o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN), localizado no campus III da Universidade Federal da Paraíba, como instituição escolar que lhe é vinculada, localizada na cidade de Bananeiras, microrregião do Brejo paraibano. Logo em seguida, iniciamos os procedimentos que precedem a execução de nossa proposta pedagógica de *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História*, ou seja, o estudo do público-alvo com o qual desenvolvemos as nossas atividades de Cinema e História, uma etapa que consideramos como fundamental na operacionalização dos procedimentos que propomos para o labor da crítica de filmes históricos no ensino de história.

2.1 ALGUMAS DE NOSSAS VIVÊNCIAS CINEMATográfICAS E PEDAGÓGICAS

Na década de 1960, meu pai fundou um cinema na cidade de Araçagi – PB, município onde passamos nossa infância e adolescência. Embora não tenhamos encontrado nenhum registro formal da empresa, nem tampouco convivido com meu pai como dono de cinema, a experiência enquanto proprietário de casa para exibição de filmes foi fundamental em sua memória afetiva. Cresci ouvindo-o contar dos filmes que ele havia assistido quando responsável pela projeção em seu cinema, ou até mesmo como

plateia de sessões. Minhas memórias cinematográficas também estão recheadas dessas narrativas e da presença paterna. Um dos momentos mágicos na infância, era o de assistir a filmes em sua companhia²⁰, até o horário que me fosse permitido. Em outras ocasiões, assistia a filmes e a séries exibidas na TV, juntamente com meus tios. Assim, personagens como Durango Kid, Zorro, Batman e Robin, Superman, Hulk, os desenhos de Walt Disney, Hanna Barbera, DC Comics, Marvel, os três patetas e as séries *Viagem ao fundo mar* e *O túnel do tempo*, dentre outros, povoaram meu imaginário infantojuvenil, além de exercerem, como obras produtoras de sentido, influência em nossa formação. De todos os citados, talvez *O túnel do tempo*²¹ tenha tido um impacto maior em nossa formação. Minha convivência com esta série, assim como com livros didáticos de história que minha mãe utilizava para ministrar aula (ela também uma professora de História), despertaram desde cedo o gosto por conhecer os feitos humanos no tempo, participando do processo de construção de minha consciência histórica.

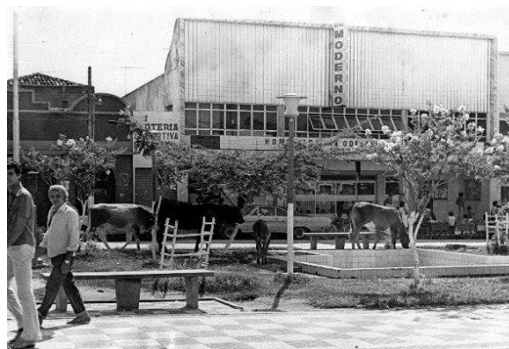
Figura 7 – Vista Frontal do Cinema São José, Guarabira – PB. Na década de 1970, este foi o cinema de nossa infância.



Fonte:

<http://belezasdegba.blogspot.com/2014/09/cinema-s-em-guarabira.html>. Acesso em: 10 jul. 2021.

Figura 8 – Fachada do Cine Moderno, Guarabira – PB, década de 1980



Fonte:

<http://belezasdegba.blogspot.com/2014/09/cinema-s-em-guarabira.html>. Acesso em: 10 jul. 2021

²⁰ Um evento marcante dessas vivências cinematográficas com meu pai deu-se em uma noite de 1979, quando eu tinha por volta de oito anos. Fomos à cidade vizinha, Guarabira – PB, para esperar minha mãe, que cursava a Licenciatura Plena em História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Guarabira (FAFIG), e decidimos assistir ao filme *O trapalhão nas minas do Rei Salomão*, exibido no então Cine São José. Essa experiência marcou por ter sido minha primeira vez em um cinema (com todo o ritual que essa escolha envolve) e pelas gargalhadas que o filme me proporcionou. Posteriormente, durante a adolescência, me tornaria um frequentador dos cinemas guarabirenses (nos anos 1980 foi fundado também o Cine Moderno, no formato dos cinemas de grandes plateias).

²¹ ALLEN, Irwin *et al.* **O túnel do tempo**. EUA, 1966.

Figura 9 – Cartaz de divulgação da série *O túnel do tempo*



Fonte:

<https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1569682908-dvd-serie-o-tunel-do-tempo-serie-completa-15dvds- JM>.
Acesso em: 22 abr. 2022.

Figura 10 – *O trapalhão nas minas do Rei Salomão*



Fonte:

https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Trapalh%C3%A3o_nas_Minas_do_Rei_Salom%C3%A3o.
Acesso em: 22 abr. 2022.

Integro uma geração de brasileiros que ficou parte significativa de sua infância e adolescência em frente à televisão, aparelho de comunicação com mercado em expansão na sociedade brasileira, desde finais dos anos 1960 e inícios da década de 1970. Como tal, essa geração formou parte de suas concepções de mundo sob a influência da cultura da mídia audiovisual. Foi através dela, por exemplo, que tive notícia de acontecimentos como o atentado do Riocentro, em 1981, o crescimento do movimento pelas Diretas já!, em 1984 (cujo resultado da votação da emenda Dante de Oliveira assisti pelo Jornal Nacional), a eleição de Tancredo Neves como Presidente da República em 1985 e, no mesmo ano, a espetacularização de sua doença e falecimento. Nesses momentos sobressaiu-se, enquanto qualidade transmissiva, o “padrão Globo” de telejornalismo e seu uso adaptado dos códigos da linguagem cinematográfica em seu jornalismo televisivo.

A partir dessas reminiscências, temos no cinema um componente afetivo em nossa vida, além de um importante mediador de sentido que dialogou com a nossa formação. Assisti a muitos filmes quando criança²². Eram filmes de entretenimento puro que até o presente integram minhas memórias de forma fragmentada: edifícios desabando; bombas caindo acompanhadas de um zumbido decrescente; navios afundando; tempestades; o

²² Desde as famosas sessões da tarde, na Rede Globo, permitida pelo horário, ao Corujão, este clandestino.

Drácula²³ de Christopher Lee; o Ben-Hur²⁴ interpretado por Charlton Heston e o Mar Vermelho abrindo passagem aos hebreus liderados pelo Moisés de Cecil B. DeMile²⁵. Essas memórias, mesmo fragmentadas, são parte do que me tornei ao longo do tempo, e essa relação de empatia para com o cinema somente aprofundaria com o passar dos anos, seja encarando-o como puro lazer, seja estudando-o.

Durante a adolescência, quando cursava o Científico, costumava passar férias com tios que moram na capital paraibana, João Pessoa. Nessa bela cidade litorânea, duas programações se destacavam – as idas às praias de Tambaú e Cabo Branco e aos cinemas Municipal e Plaza. À época, início da segunda metade dos anos 1980, o Brasil respirava os anos finais do processo de redemocratização (refiro-me ao período da Presidência de José Sarney (1985-1990)) e, interagindo com o contexto, passei a assumir uma postura mais atenta ao meio político, fato que tornou bem-vinda a recepção de obras fílmicas que estimularam a reflexão sobre aquele e outros momentos. Lembro-me particularmente de duas películas: *O Nome da Rosa*²⁶ e *A história oficial*²⁷. Esses filmes tiveram importância para o nosso desenvolvimento intelectual.

Figura 11 – O Nome da Rosa

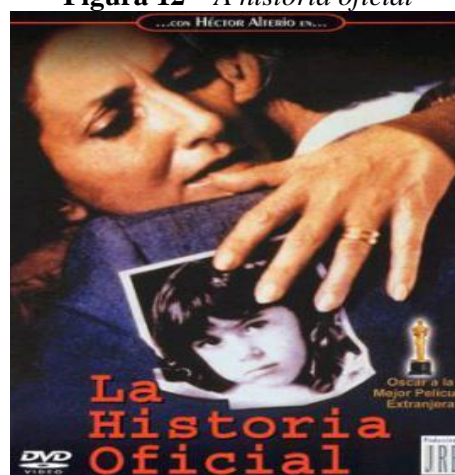


Fonte:

<https://www.adorocinema.com/filmes/filme-2402/>

Acesso em: 05 jul. 2021.

Figura 12 – A história oficial



Fonte: <https://50anosdefilmes.com.br/2009/a-historia-oficial-la-historia-oficial/>

Acesso em: 05 jul. 2021.

²³ FRANCIS, Freddie. **Drácula**: o perfil do diabo. Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte: 1968.

²⁴ WYLER, William. **Ben-Hur**. EUA: 1959.

²⁵ DEMILE, Cecil B. **Os Dez Mandamentos**. EUA: 1956.

²⁶ ANNAUD, Jean-Jacques. **O nome da rosa**. Alemanha, França e Itália: 1986.

²⁷ PUENZO, Luis. **A história oficial**. Argentina: 1985.

Em *O Nome da Rosa*, o diretor Jean-Jacques Annaud pôs em movimento o famoso romance policial homônimo do escritor Umberto Eco. Embora não tenha realizado um trabalho fílmico sobre a Idade Média e suas características históricas²⁸, o diretor francês foi bastante cuidadoso no que diz respeito à contextualização dos acontecimentos criminosos que determinam o transcurso do enredo fílmico. No roteiro, deu vida às contradições evidenciadas no interior da Igreja Católica em uma época (a história se passa no ano de 1327, em plena crise feudal do século XIV) na qual o seu poder político começava a ser contradito. Para um terceiranista do Científico que já havia optado pela História como escolha profissional, essa adaptação do romance de Umberto Eco foi uma excelente oportunidade para exercitar a reflexão acerca dos posicionamentos retrógrados assumidos pelo catolicismo na transição do feudalismo para o capitalismo.

Tal experiência passou a ser mais rica ainda quando, pouco depois, tivemos a oportunidade de ler o romance homônimo de Umberto Eco e estabelecer comparativos entre as abordagens cinematográfica e literária. Nesse momento iniciou-se, de nossa parte, e do grupo de colegas com os quais via e discutia filmes, um aprofundamento da nossa relação com o cinema – passamos a entender esse meio de comunicação como sendo de forte potencial para a formação geral das pessoas²⁹ e, nesse contexto, víamos e discutíamos filmes avidamente.

A história oficial, obra fílmica do cineasta argentino Luis Puenzo, celebrou nossa entrada no curso de Licenciatura em História da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, João Pessoa, e teve a força de um rito de passagem. Exibido e debatido em meio às atividades de recepção para os calouros (CCHLA – UFPB) do primeiro semestre de 1988, o filme nos colocou diante do debate em torno do problema relacionado ao enfrentamento que a sociedade brasileira necessita fazer com o seu passado ditatorial, sobretudo a partir do momento em que escolheu o caminho da democracia: a luta pela responsabilização daqueles que, em nome do Estado e da Segurança Nacional, cometeram crimes de natureza brutal contra opositores do governo autoritário (Prisões arbitrárias, sequestros, torturas e assassinatos). A obra fílmica em questão contribuiu para reforçar a

²⁸ Pela classificação proposta por Lera (1997), *O Nome da Rosa* pode ser entendido, mesmo tendo como matéria-prima básica uma obra de ficção, como um filme com intencionalidade histórica, já que apresenta um rigor acadêmico evidente em sua reconstituição de época.

²⁹ Mais que tudo isso, o filme movimentou nossos sentidos de adolescentes no que concerne a quase inata rebeldia dessa fase da vida – foi emocionante desobedecer ao voto de castidade com o monge Adson de Melk (Christian Slater) e foi muito bom afrontar o poder católico medieval e sua soberba, mesmo que somente através da identidade com a personagem magicamente interpretada por Sean Connery, o impagável Guilherme de Baskerville.

convicção de que era necessário ter um lado ético nos conflitos que então aconteciam. Ela formou sentido na nossa construção como homem politicamente de esquerda e avesso ao autoritarismo político.

Durante nossa passagem pela UFPB, como estudante do curso de Licenciatura em História, tivemos a oportunidade de debater diversos filmes em atividades curriculares e políticas. Nessa época, período situado entre os anos de 1989 e 1993, o cinema já se fazia presente na educação formal, sobretudo de maneira subordinada ao currículo oficial, notadamente como forma de ilustrar conteúdo ou afirmar verdades estabelecidas a priori. Projetando nosso olhar atual sobre esse período, pode-se inferir que ainda não participávamos de atividades voltadas para a formação do olhar e educação para a mídias, mas exercitávamos com avidez a crítica fílmica. O filme *Sociedade dos poetas mortos*³⁰ foi um dos mais vistos naquele momento e tivemos a oportunidade de participar de uma rica discussão sobre ele. Naquilo que nos importa, essa obra do diretor Peter Weir nos chamou a atenção pela personagem interpretada por Robin Williams, suas atitudes como professor³¹, contribuindo, ao menos, para o questionamento do papel que exercemos na formação de tantas crianças, jovens e adultos. A reflexão sobre educação proposta pelo filme, a abertura do professor ao diálogo com seus alunos e o seu respeito pelas suas escolhas mobilizaram a minha identidade pessoal para com formas de educação não impositivas.

Figura 13 – *Sociedade dos poetas mortos*



Fonte: http://obviousmag.org/cinema_pensante/2015/10/sociedade-dos-poetas-mortos-a-educacao-como-libertacao.html. Acesso em: 05 jul. 2021.

³⁰ WEIR, Peter. **Sociedade dos poetas mortos**. EUA: 1989.

³¹ O professor Keating, personagem que ganha vida na atuação soberba de Robin Williams, embora nunca tenha sido encarado por nós como modelo indiscutível, teve nossa simpatia imediata porque desejamos, desde nossa opção profissional, ter a sua sensibilidade.

Essas obras, cuja importância em nossa formação foi aqui lembrada, são um indicador do papel que o cinema teve e tem em nossa formação e não foram as únicas. Costumo definir minha memória cinematográfica como um caleidoscópio fílmico. Vimos uma enorme variedade de filmes e ainda o fazemos, transitando por diversos gêneros. Todavia, nossa maior corrida relacionada ao cinema se deu a partir do momento em que começamos a atuar como professor de História em diversas escolas da rede privada de ensino da Paraíba e do Rio Grande do Norte, tendo nosso foco inicialmente na cidade de João Pessoa. É sobre esse caminhar profissional, porta de acesso à idealização deste trabalho, que discorreremos a seguir.

2.1.1 Nosso uso do cinema nas aulas de história: do estranhamento à reflexão³²

Iniciamos as atividades como docente em 1992, quando faltava exatamente um ano e meio para o término da nossa formação acadêmica no curso de Licenciatura em História. Naquela oportunidade, começávamos uma experiência de 18 anos na rede privada de ensino em diversas cidades como João Pessoa, Campina Grande, Guarabira, Mossoró e Natal. De princípio, lecionamos História para turmas do ensino de 1º Grau maior (na época da 5ª a 8ª séries), para, em seguida, assumirmos algumas salas de 2º Grau e Cursinho pré-vestibular, o que, por sua vez, se tornaria em breve o centro da intervenção profissional que desenvolvemos naquela etapa. Nesse período também demos início às nossas atividades como professor de história disposto a utilizar obras cinematográficas em suas aulas.

O período em que lecionamos História fora da Rede Federal de Educação profissional, científica e tecnológica pode ser definido, no tocante ao uso do cinema em sala de aula, como um tempo de estranhamentos e de reflexões. Tal situação possui raiz, inicialmente, em um processo de formação que não legou nenhum preparo sistematizado para o trabalho da análise fílmica ou até para a utilização de qualquer um dos mediadores de sentido da cultura da mídia, no desenvolvimento da educação formal³³. Esse não é um problema que se evidencia apenas na época em que começamos a lecionar; ele persiste,

³² Para o bom andamento do trabalho, nesse item nos deteremos em nossa experiência com a utilização de filmes nas aulas de História. Julgamos desnecessário, para nossas finalidades, tecer abordagens sobre a totalidade da nossa experiência como professor de História.

³³ Em nosso processo de formação profissional, vivenciamos experiências de análise fílmica nas aulas de História sem, contudo, nenhuma sistematização teórica.

embora conviva atualmente com tentativas de saná-lo: de modo geral, constata-se o despreparo no tocante à complexidade que envolve o uso pedagógico de filmes porque os próprios educadores desconhecem a linguagem cinematográfica e midiática e não há, por parte das escolas, a preocupação em resolver o problema mediante capacitação. O resultado são usos que começam, no caso do cinema, pela eliminação da dimensão artística do objeto de estudo, dificultando sobremaneira qualquer análise que se referencie no aspecto estético de sua concepção (BRUZZO, 1995). A estética é importante no uso pedagógico de filmes porque contribui para o desenvolvimento educacional dos atores da relação ensino-aprendizagem em dois sentidos: educa o olhar, porque o seu exercício permite ver o filme acessando parte da sua construção, o que, por sua vez, pode nos informar das intenções que impulsionaram toda a mobilização do conhecimento que resulta no filme.

Essa dificuldade preliminar de formação foi seguida por outras de ordem prática. O filme é um elemento que subverte a educação formal e tal propriedade começa a se manifestar pelo tempo de duração da maioria de suas produções. Se atualmente o acesso a curtas-metragens é ainda difícil, na década de 1990 era praticamente impossível, seja pelos meios tecnológicos disponíveis, seja pela frequência com que eram produzidos. Restava o trabalho com longas-metragens e, nesse caso, a dificuldade de encaixá-los num tempo-aula que fosse suficiente para comportar exibição e discussão. Surgia outro problema: normalmente essa atividade era realizada de maneira fragmentada (projetava-se o filme numa primeira semana e a sua discussão era realizada uma semana depois), quando se perde muito do que poderia ser discutido. Ainda nesse campo de abordagem, manifestavam-se dificuldades com a disponibilidade de equipamentos (nos anos 1990, o espaço de exibição restringia-se a uma sala de vídeo com TV e videocassete) e com a operacionalização dos componentes técnicos e teóricos da exibição, muitas vezes desconhecidos pelos professores³⁴.

No período que se estende de fevereiro de 1992 a setembro de 2010, época da atuação que estamos analisando, nosso maior estranhamento no que diz respeito à

³⁴ Nossa primeira experiência de exibição e análise fílmica em sala de aula foi duplamente frustrante. Em 1994, decidimos exibir *Germinal* (BERRI, C. 1993) para uma turma de 8ª Série, com intuito ilustrativo para o estudo dos impactos sociais provocados pela Revolução Industrial em sua primeira fase. Vivenciamos a frustração técnica, pela não exibição da obra completa, e na análise do filme, pois esperávamos que ao final da atividade o sentido discutido fosse o nosso e este se revelou profundamente fragmentado. Nosso equívoco manifestou-se em duas questões cruciais: o filme não traduz o fato histórico (não é a verdade sobre um evento) e, sendo uma representação, é passível de produzir significados largamente variados e que devem ser negociados.

utilização do recurso da análise fílmica foi teórico. Não havíamos recebido formação adequada, não tínhamos a noção de qual literatura científica consultar e ainda não usávamos a estética fílmica como conhecimento em nossas aulas. Acabamos por não desenvolver um método de trabalho, uma maneira de planejar e executar. Ao mesmo tempo, a abordagem dada aos filmes era demasiadamente ilustrativa e focada nos assuntos do currículo formal, limitando o filme a sua possibilidade de reforçar o que já era dito em um componente curricular, tolhendo as potencialidades de educar pela estética. Ao refletirmos sobre essas vivências, nos lembramos de Napolitano (2005, p. 14), quando nos chama a atenção para o fato de que:

Nada impede o professor e o pesquisador de utilizarem um filme como documento para pensar a sociedade, a história, as ciências, a linguagem. Mas, antes de tudo, um filme é um filme, um documento diferente do texto escrito, da iconografia, do gráfico. Um filme é um ramo da Arte que não é um livro, um quadro, uma peça musical ou teatral, embora possa dialogar com todos esses veículos e linguagens.

Esse caráter artístico da obra fílmica, com suas explicitações e ocultamentos, não assegura um caminho único e certo para a sua utilização no espaço da educação formal, de modo que, após vivenciar algumas experiências que costumo definir como componentes de equívocos que ensinam, conseguimos desenvolver nosso olhar de historiador sobre produções cinematográficas. Inicialmente constatamos os equívocos que já são clássicos: a) o uso ilustrativo do filme considerado como prova da verdade em um fato histórico; b) o não planejamento das atividades a realizar; c) o descaso no simples ato de assistir a obra que se pretende trabalhar; d) a utilização do filme como substituição da aula e da fala do professor; e) a não abertura para discutir temáticas propostas pelos alunos; f) a não aceitação de significados elaborados pelos educandos a partir da recepção do filme; g) e a desconsideração do momento histórico em que a obra foi produzida, bem como de informações cruciais sobre essa produção³⁵. Todos esses aspectos³⁶ dizem muito sobre os significados que podem ser inferidos de uma obra cinematográfica. Todas elas são o resultado de escolhas feitas por seus realizadores que, ao mesmo tempo, definem o caráter específico de uma obra cinematográfica e a necessidade de realizarmos a sua recepção dentro de critérios que levem em consideração essas especificidades. Hoje, após

³⁵ Ano, país de origem, custo, corporação midiática produtora, posicionamentos tradicionais do diretor e roteirista e, enfim, escola cinematográfica em que se encaixa.

³⁶ Passamos sempre a considerar esses aspectos em nossas leituras fílmicas, estimulando os educandos a pesquisar sobre esses elementos.

longo caminho, concordamos com Rosenstone (2010, p. 21), quando destaca que “Um filme nunca será capaz exatamente de fazer o que um livro pode fazer e vice-versa. A história apresentada nessas duas mídias diferentes teria, em última instância, de ser julgada a partir de critérios diferentes”.

E, a despeito disso, entraria aqui, e continua até hoje, a questão da linguagem cinematográfica. Embora já tivéssemos uma relativa experiência no campo da recepção e discussão de filmes, ainda não nos interessava entender como o filme era construído, como se davam os seus processos de elaboração discursiva, o que acabava por torná-lo um produto pronto que se encaixava ou não em nossas ideias. Essa visão do filme enquanto algo que está pronto e acabado e que não pode ser avaliado enquanto produtor de mensagens polissêmicas, nos levava a analisá-lo como fazíamos com os textos escritos estudados durante a graduação e por critérios de validação da escrita e não do cinema. Nesse aspecto a própria relação com os educandos ficava prejudicada porque, na essência, não havia comunicação com respeito pelo conhecimento trazido pelo outro, numa reprodução pretensamente crítica daquilo que Freire (1987, p. 38) caracteriza como concepção bancária de educação: “Em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”. Embora essa constatação surgisse posteriormente, o desconforto provocado em algumas sessões de recepção nos impulsionou a refletir e planejar melhor essas atividades.

Assim, dessas experiências que começaram como estranhamento, surgiu um esboço de metodologia que explicitamos no diagnóstico dos problemas que marcaram nossa vivência inicial da interface cinema-educação-ensino de história. Ao mesmo tempo, mediante a constatação teórica de que filmes são recortes, de que a montagem é crucial no processo de formulação fílmica (EISENSTEIN, 2002), de que o filme muitas vezes transmite as escolhas político-ideológicas de seus realizadores, um discurso; brotou o desejo de usar esse exercício de crítica fílmica e midiática em geral como uma contribuição a construção da cidadania ativa com a participação de nossos educandos. A aproximação com as outras mídias da indústria cultural foi o resultado natural da observação de que o mesmo processo de seleção, ocultamento e explicitação que é praticado no cinema, se verifica nas mensagens que são transmitidas pelo rádio, pela televisão, pelos informativos impressos e pelos mediadores de informação e sentido que acessamos via rede mundial de computadores (HOMBRICH, 2015).

Para chegar a esse ponto, contribuíram significativamente as atividades com filmes que foram realizadas nas escolas Academia de Comércio Epitácio Pessoa (João Pessoa, de 1996 a 2000), Atual Colégio e Curso (Campina Grande, de 2001 a 2004) e Executivo Colégio e Curso (Guarabira, de 2004 a 2009), que mesmo se tratando de escolas privadas presas a uma visão conteudista da educação, permitiram certa abertura ao exercício da liberdade de cátedra pelo docente. Nessas escolas as nossas atividades com filmes passaram a ser realizadas em horário situado fora da grade normal de aulas (comumente no contraturno) e consistiam na exibição do produto fílmico, leituras de textos informativos e realização de uma discussão sobre o seu conteúdo. Os resultados das atividades eram avaliados por meio de um relatório escrito que procurava captar as impressões dos alunos acerca da obra analisada. Em geral esses relatórios expressavam o entendimento dos alunos sobre o filme e a sua concepção de que o cinema, em alguns casos, sobretudo de histórias inspiradas em eventos reais, era capaz de deixar exemplos que poderiam ou não ser seguidos por seus receptores. Em uma alegoria da historiografia, tínhamos aí um cinema “mestre da vida”, concepção muito comum dentro da visão de que filmes inspirados em eventos reais “refletem a realidade”. Hoje, fazendo alusão à tipologia da consciência histórica proposta por Jörn Rüsen (2010), os filmes eram vistos como construtores de uma narrativa exemplar, apresentando experiências temporais que se consubstanciavam como uma variedade de casos que continham regras de conduta e valores.

O objetivo de estudar o cinema na educação e, posteriormente, no ensino de história, ganhou impulso para sua realização prática quando fomos aprovados em concurso público para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), escola da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Tal evento nos trouxe a possibilidade da revisão teórica mais aprofundada, do incentivo à qualificação e de espaço para exercitarmos de forma sistemática a interface cinema-educação. Sobretudo, passamos a dispor de recursos humanos com maior disponibilidade de tempo para a recepção de filmes.

Entre os anos de 2012 e 2013, ministramos no IFRN Campus Nova Cruz duas edições de um curso FIC (Formação Intensiva Continuada), já na perspectiva de exercício da interface cinema-educação como caminho para o aprendizado da leitura midiática com criticidade e posicionamento reflexivo. O referido curso intitulava-se “A História no cinema e o cinema na História” e transitava pelos caminhos da leitura cinematográfica e debates em torno dos diversos papéis exercidos pelo cinema no decorrer do século XX.

Nesse curso, oferecíamos também a possibilidade de discussão em torno da linguagem cinematográfica como mediadora de sentido na indústria cultural midiática. Essa foi uma experiência inicial importante na definição dos objetivos que buscamos concretizar com o desenvolvimento deste trabalho. Acumulavam-se leituras de obras teóricas que focavam temas como indústria cultural, cinema, educação, linguagem cinematográfica e usos do cinema nas aulas de história, fato que contribuiu sobremaneira para o aperfeiçoamento do trabalho. O maior ganho qualitativo começou a ser constatado nas discussões sobre os filmes, que passaram a ser mais aprofundadas em função da socialização que passamos a fazer dos conhecimentos que adquiríamos e de uma maior abertura nossa para dialogar com os conhecimentos dos educandos, influência das leituras de textos do grande educador Paulo Freire.

Após o nosso ingresso, mediante o mecanismo da redistribuição de vagas, no Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (CAVN, UFPB, Campus III, Bananeiras – PB, de 2014 até o presente), concentramos os nossos estudos na realização de projetos de extensão viabilizados pelo PROBEX/UFPB (Programa de Bolsas de Extensão da Universidade Federal da Paraíba). Tais estudos mesclaram o diálogo do cinema com a educação, a educação para ver, a temática educação para as mídias e a interface cinema-história além de, finalmente, fomentar a produção textual por parte do público-alvo nos projetos como parte culminante das sessões de recepção fílmica. Eram realizadas rodas de análise de obras cinematográficas e outros produtos midiáticos e discussões acerca do escopo teórico pertinente a esse campo de estudos. Houve a oportunidade de sentir a diferença em se trabalhar o cinema com foco na sua linguagem. A partir de 2016, passamos a participar sistematicamente dos editais PROBEX/UFPB, aprovando projetos e contando com a parceria, na sua execução, de nosso colega prof. Msc. Kleiton Jorge Canuto (Mestre em Cinema pela UFRN e docente substituto, à época, da UEPB – Universidade Estadual da Paraíba), que também atua como cineasta. A participação de Canuto enriqueceu o debate em torno da linguagem cinematográfica como vetor do discurso fílmico e como recurso utilizado nas formulações discursivas de outras mídias, o que impulsionava o interesse pelo letramento midiático como auxiliar na construção de leituras críticas de obras cinematográficas.

De 2020 para cá, passamos a contar também com a participação de nosso colega de departamento e professor de Linguagens, códigos e suas tecnologias, Prof. Dr. Fábio de Sousa Dantas, na formulação, coordenação e execução de nossos projetos (a partir daí obras concebidas coletivamente), com o acréscimo de toda uma visão sobre a estética

cinematográfica e com o rigor necessário para tornar escritos os pensamentos desenvolvidos pelos educandos ao longo dos debates. Em 2019, tomamos conhecimento do processo seletivo do ProfHistória Rede Nacional, sua perspectiva de contribuir com o ensino de história e decidimos iniciar a construção do trabalho que ora vos apresentamos.

2.2 O COLÉGIO AGRÍCOLA VIDAL DE NEGREIROS E NOSSOS EDUCANDOS

A história do Centro de Formação de Tecnólogos da Universidade Federal da Paraíba, hoje Colégio Agrícola Vidal de Negreiros, iniciou antes de fundada a própria UFPB. O germe daquilo que hoje constitui o Campus III desta IFE (Instituição Federal de Ensino), sediada na cidade de Bananeiras, foi o “Patronato Agrícola de Bananeiras”, inaugurado em 1924 e que representava a culminância de um processo lançado, nacionalmente, ainda em 1918. Naquele momento histórico, vale ressaltar, o Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, ao final do governo do Presidente Venceslau Brás (1914/1918), estava sob o comando de Pinheiro Machado, importante homem de poder na Primeira República (1889-1930), também conhecida como República Velha ou República das Oligarquias. A presença desse renomado oligarca foi decisiva para a concretização dos patronatos agrícolas, pois se tratava de importante representante do setor primário de nossa economia, de onde partiu a proposta dos patronatos.

Figura 14 – O Patronato Agrícola de Bananeiras em 1922 – Construção do dormitório, pavilhão administrativo e praça central



Fonte: <https://casadosdiretores.wixsite.com/cavnufpb/post/o-patronato-agricola-de-bananeiras>
Acesso em: 26 abr. 2022.

A fundação do “Patronato Agrícola de Bananeiras” representou uma tentativa, por parte do bloco oligárquico dominante nos círculos de poder da Paraíba, liderado por

Epitácio Pessoa desde 1915, de introduzir medidas paliativas para problemas sociais como a marginalidade infantil, muito presente em conflitos como os do Contestado (Paraná – 1912-1916) e Canudos (Bahia – 1893-1897), que questionaram a tradicional estrutura fundiária baseada no latifúndio. Nesse contexto, o então Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, estabeleceu como prioridade, em médio prazo, a criação de “patronatos agrícolas” por todo o país. Tais instituições deveriam acolher não só as crianças (especialmente meninos) órfãs, mas também aquelas oriundas de famílias pobres, sem meios para custear uma educação profissional satisfatória, assim como os meninos em situação de precariedade nas cidades, com o objetivo “altruísta” de transformá-los em “jovens agricultores do amanhã” (SILVA, 2004, p. 33). Para Santos (2013, p. 1), esses patronatos agrícolas,

[...] foram instituições criadas durante a primeira república para amparar crianças pobres, que vagavam nas ruas das cidades do país e filhos de agricultores. Visava ensinar as crianças um ofício agrário e encaminhá-los para o trabalho no campo. O trabalho era considerado elemento regenerador, capaz de corrigir as crianças e encaminhá-las a um tipo de trabalho que a elite da época necessitava. Foi uma tentativa de solucionar o problema do menor abandonado carente e conter o fluxo migratório dos agricultores para as cidades. A construção de patronatos relacionava-se também a um projeto de Brasil moderno, voltado à ideologia do trabalho e direcionado à juventude pobre, visando à formação de trabalhadores disciplinados.

Inspirado, portanto, numa concepção do trabalho como regeneração do ser humano, da educação como fonte de sua disciplinarização e, ambas, contribuindo para a higienização e modernização da sociedade brasileira, hoje o CAVN ainda guarda marcas desse tempo. Seu acervo documental possui farta documentação sobre todos os períodos da história do colégio e até na denominação de seus espaços – até bem pouco tempo, preservava a utilização de nomenclaturas como “pavilhão de aulas”, própria de uma instituição de ensino que, também, iniciou as suas atividades praticando uma visão correcional do homem por meio da educação, fato que está datado naqueles anos oligárquicos. Ao longo do tempo, contudo, fica também a contribuição dada pela escola como fator de ascensão social para integrantes de tantas famílias pobres que matricularam os seus filhos na instituição, mediante sacrifícios consideráveis.

Inaugurado a 07 de setembro de 1924 e trilhando um percurso que acompanha importantes etapas da História brasileira, do início do século XX aos dias atuais, o CAVN tornou-se um polo da educação agrícola de nível médio. Em 1931, no início da chamada

Era Vargas (1930-1945), “o Patronato agrícola de Bananeiras” teve o seu nome modificado para “Instituto Agrônômico Vidal de Negreiros” e assim permaneceria até 1964, quando foi colocado sob a autoridade do Ministério da Educação e teve o seu nome modificado para “Colégio Agrícola Vidal de Negreiros”, denominação também utilizada na atualidade. Conforme Silva (2004), adotou-se naquele ano a visão de uma escola-fazenda que passaria a atender jovens oriundos de diversas cidades da Paraíba e dos estados circunvizinhos. O Decreto nº 62.173, de 25 de janeiro de 1964, também incorporou o colégio ao patrimônio da Universidade Federal da Paraíba, transformando-o em campus para a formação de tecnólogos agrícolas.

Durante a ditadura civil-militar, a interiorização das ações da UFPB nos anos 1970 e 1980, no contexto de projeto educacional que buscava a ampliação dos cursos superiores e profissionalizantes no país visando formar trabalhadores mais especializados, encontrou naquele espaço ocupado para a formação de técnicos agrícolas condições estruturais favoráveis, além de forte tradição agrária na História local que remonta ao século XVIII³⁷. A escola já era possuidora de campos de cultivo, laboratórios, criatórios diversos e demais estruturas que poderiam ser compartilhadas com os cursos agrários de nível superior. Outrossim, politicamente, Bananeiras possuía representação na Assembleia Legislativa da Paraíba através do Deputado Clóvis Bezerra Cavalcante, Membro da ARENA (partido político de sustentação da ditadura civil-militar), que gozava de influência política junto ao governo estadual e, por meio deste, alcançava o governo ditatorial de Ernesto Geisel (1974-1979). Essas relações foram importantes para que a interiorização da UFPB chegasse a Bananeiras e ao CAVN.

Dessa maneira, em 1976, a então “Escola Agrícola Vidal de Negreiros” tornou-se uma escola vinculada à UFPB, quando se criou o Centro de Formação de Tecnólogos do Campus Bananeiras da UFPB, juntamente com o Curso de Nível Superior em Cooperativismo, que já teve suas atividades encerradas. Em março de 2008, por meio de consulta democrática, a comunidade acadêmica determinou a mudança do nome do Centro de Formação de Tecnólogos – (CFT/UFPB) para Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias – (CCHSA/UFPB) e a Escola Agrícola Vidal de Negreiros voltou a ser denominada de Colégio Agrícola Vidal de Negreiros – (CAVN).

³⁷ Para mais informações, ver: PAULINO, Kleber Magno Toscano. **Um olhar elementar sobre a cidade de Bananeiras – PB**. Monografia (Graduação em Geografia) – UFPB, João Pessoa, 2007.

Disponível em:

http://www.geociencias.ufpb.br/~paulorosa/paginas/trab_acad/trabalhos_acade/kleber/kleber.pdf. Acesso em: abr. 2022.

Segundo informações fornecidas pelo site³⁸ do colégio, fiadas em importante sistematizador de sua memória³⁹, o CAVN busca formar com excelência profissionais tecnólogos em Agropecuária, Agroindústria, Nutrição e Dietética, Paisagismo, Laboratório de Ciências da Natureza, Auxiliar Veterinário e Aquicultura, para que estes desempenhem seus papéis na sociedade. O colégio destaca-se como unidade de ensino profissionalizante subordinada à Universidade Federal da Paraíba que, por isso, conta com um corpo docente altamente qualificado, composto em sua maioria por profissionais que possuem pós-graduação, nos níveis de especialização, mestrado e doutorado. Trata-se de uma escola que, portanto, por sua vinculação à Universidade Federal da Paraíba, possui perfil diferenciado das escolas que integram a Rede Estadual de Educação, das escolas privadas e daquelas que fazem parte da Rede de Educação do Município de Bananeiras.

Figura 15 – Enquadramento da praça central do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros em 2019



Fonte: <https://www.paraibanoticia.net.br/estudantes-do-colegio-agricola-vidal-de-negreiros-irao-disputar-final-da-olimpiada-nacional-de-ciencias/>. Acesso em: 06 maio 2022.

Geograficamente, o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros é um espaço integrante do município de Bananeiras que está situado na Microrregião do brejo paraibano, localizado na mesorregião da Borborema, situado a 141 km de João Pessoa e a 150 km de Natal. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2021, a população de Bananeiras era de 21.220 habitantes, distribuídos em uma área

³⁸ Link de acesso ao site do CAVN – UFPB: <http://www.cavn.ufpb.br/>.

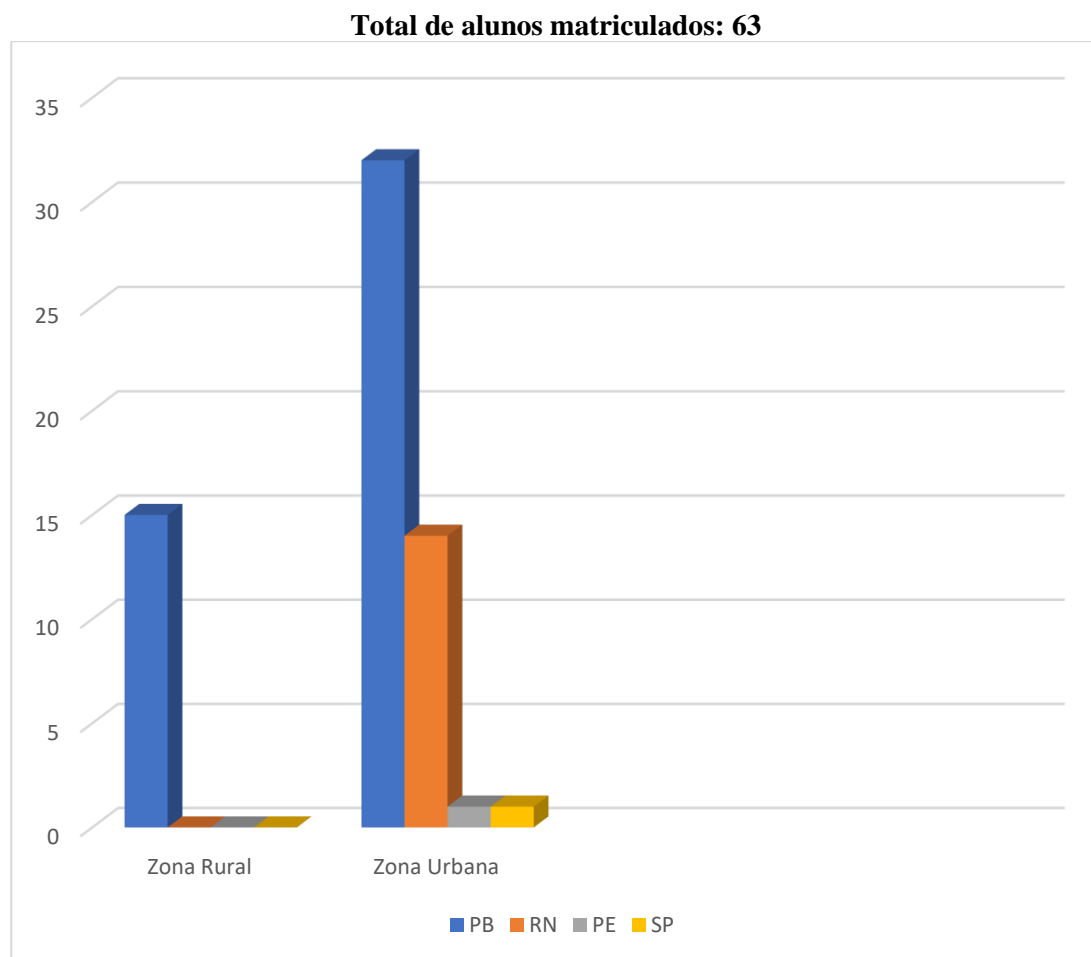
³⁹ Silva (2004) esclarece que, criado legalmente em 1920, o Colégio Agrícola Vidal de Negreiros iniciou suas atividades em 07 de setembro de 1924 sob o nome de Patronato Agrícola de Bananeiras. Desde então, a referida instituição de ensino se tornou referência para a formação de tecnólogos atuantes, normalmente, nos setores primário e terciário das economias de diversas cidades paraibanas.

territorial de 255.641 km². A cidade possui altitude de 552m em relação ao nível do mar, possui clima frio moderado, e tem se consolidado como polo turístico do brejo paraibano, recebendo diversos investimentos na área de construção civil (erguimento de condomínios residenciais fechados), que tem modificado sensivelmente a paisagem do município, hotelaria e gastronomia.

Estando localizado em zona de transição entre os estados da Paraíba e do Rio Grande do Norte, o público majoritário atendido pelo CAVN é oriundo dessas duas unidades da federação. Um levantamento realizado pela sua secretaria escolar, com base nas matrículas para o ano letivo de 2021, nos apresenta os seguintes dados relativos às turmas em que ministrou aulas de História na referida instituição:

Gráfico 1 – Estados de origem e meios de procedência de discentes do CAVN

Universo pesquisado: Cursos Técnicos integrados em Agroindústria e Agropecuária
Turmas: 1A (Agroindústria), 1A (Agropecuária), 2C (Agropecuária – PROEJA) e 3D (Agropecuária).



Fonte: Secretaria do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (2022).

Dos 63 discentes matriculados nas 04 turmas elencadas, 47 alunos são oriundos da Paraíba, sendo que, destes, 15 provêm da zona rural e 32 provêm áreas urbanas. Dos números restantes, 14 são oriundos do Rio Grande do Norte (áreas urbanas), 01 do estado de Pernambuco (Recife) e 01 do estado de São Paulo (São Paulo, capital). Para um dos objetivos deste trabalho, que foca no uso da linguagem cinematográfica no Ensino de História também como forma de letramento midiático, saber se esses educandos provêm de áreas urbanas ou de áreas rurais é importante porque ajuda a dimensionar o grau de acesso que eles possuem em relação à web, maior fonte de informações utilizada pelos discentes, como veremos adiante. Sabedores que somos da precariedade de fluxo de dados de navegação computacional nas localidades rurais, por exemplo, infere-se que os educandos que partilham dessa situação recebem um quadro diferenciado de informações

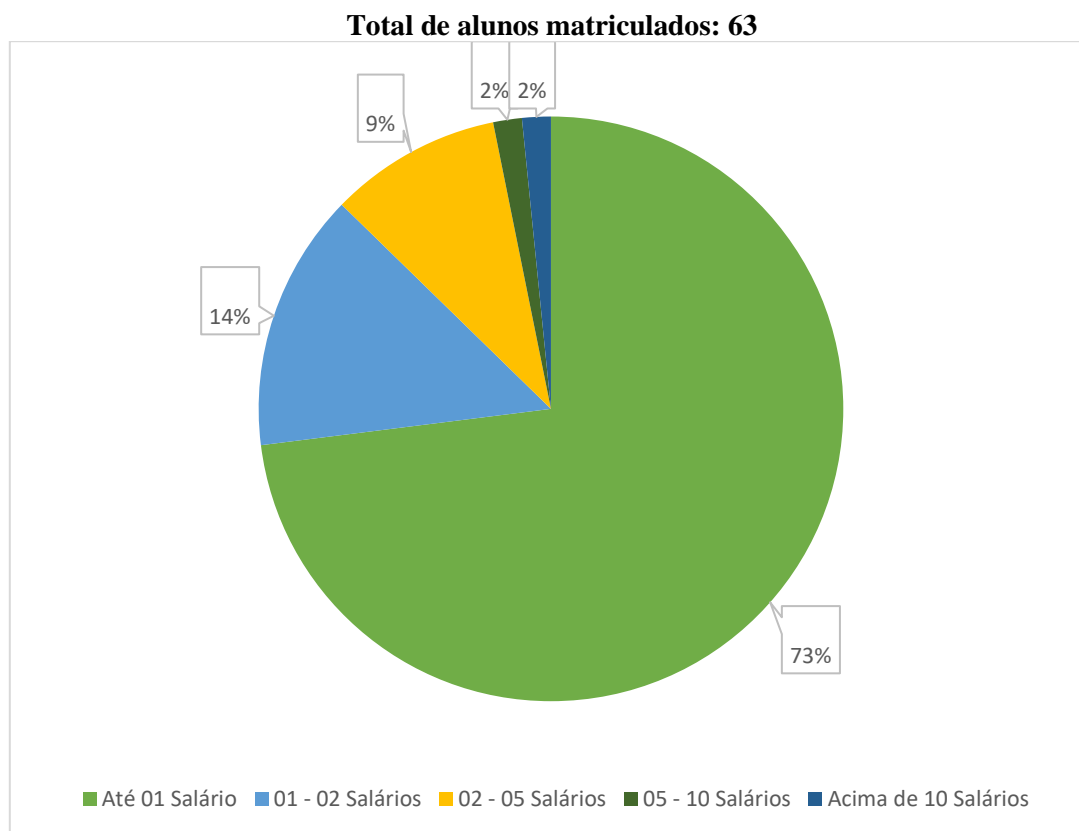
complexas que participam da formação de suas culturas históricas, tendendo, sobretudo no período da pandemia da Covid-19, a interagir mais com a cultura da mídia mais tradicional (rádio e televisão) e desenvolvendo suas habilidades e competências em mobilizar conhecimentos sobre o passado a partir de fontes impressas, a exemplo dos livros didáticos fornecidos pelo MEC por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Tal situação verificou-se em escala maior no referido período da pandemia da Covid-19 porque em uma situação de normalidade eles estudariam no CAVN em regime de internato, fato que sanaria os problemas de acesso à web porque a escola oferece esse serviço em suas instalações. Sabemos, portanto, que para as finalidades deste estudo há uma circularidade menor de informações que participam da cultura histórica dos educandos, portanto das suas operações de consciência histórica e possibilidades de desenvolvimento de uma aprendizagem histórica significativa⁴⁰.

Essas informações que acabamos de elencar são reforçadas pelos dados socioeconômicos das turmas:

⁴⁰ Esses fatos, contudo, não inviabilizam o processo de complexificação que buscamos, já que não estamos a perseguir nem um modelo ideal de consciência histórica (o que não existe!), nem um letramento midiático que o direcione a determinado posicionamento ideológico.

Gráfico 2 – Situação socioeconômica de discentes do CAVN

Universo pesquisado: Cursos Técnicos integrados em Agroindústria e Agropecuária
Turmas: 1A (Agroindústria), 1A (Agropecuária), 2C (Agropecuária – PROEJA) e 3D (Agropecuária).



Fonte: Secretaria do Colégio Agrícola Vidal de Negreiros (2022).

No universo de 63 alunos em cursos técnicos integrado e integrado EJA (Educação de Jovens e Adultos) alcançado pelas aulas de história ministradas por este docente, 73% (46) dos educandos são provenientes de famílias cuja renda mensal perfaz, no máximo, 01 salário mínimo. Ao mesmo tempo, ainda encontramos 14% (09 alunos) oriundos de famílias com renda mensal de 1-2 salários mínimos, 9% (06 alunos) com acesso a uma renda mensal de 2-5 salários mínimos, 2% (01 aluno) originado de um núcleo familiar que atinge um ganho de 5-10 salários mínimos e 2% (01 aluno) que integra uma família com renda mensal superior a 10 salários mínimos. Essas informações caracterizam o público discente que frequenta as nossas aulas como majoritariamente carente, saído de camadas baixas da sociedade a que pertencem e que vislumbram na educação técnica de nível médio uma possibilidade concreta de trabalho e ascensão social.

Para as questões que envolvem a formação de suas culturas históricas, o desenvolvimento de suas operações de consciência histórica, as necessidades de

letramento midiático e exercício de criticidade junto às informações transmitidas pela cultura da mídia e possibilidade de desenvolvimento de uma aprendizagem histórica que contribua para a complexificação de todos esses elementos, trabalhar junto a tal público se revela algo, ao mesmo tempo, desafiador e gratificante. O desafio? Contribuir, por meio de nossas aulas de história com uso da linguagem cinematográfica, para que esses atores se percebam no mundo enquanto seres humanos capazes de fazer uso das suas trajetórias temporais (passadas e presentes) de forma a terem melhores condições de projetar e construir os seus futuros, ao mesmo tempo em que negociam sentidos com a cultura da mídia tão presente e influente em suas tomadas de decisão. Em outros termos, no dizer de Freire (1987, p. 46):

A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham. Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebem no mundo.

É precisamente este o exercício que intentamos realizar com o nosso uso da linguagem cinematográfica no ensino de história e quando aventamos a possibilidade de que ela possa contribuir, ao mesmo tempo, para essa aprendizagem histórica significativa, letramento midiático, complexificação de consciências históricas e, conseqüentemente, exercício da cidadania. Partilhar de tal processo de construção torna gratificante o nosso labor e passa a atender a nossa expectativa de que esses sujeitos aprendentes tenham a oportunidade de exercer a sua cidadania de forma ativa, participativa e dialógica no que concerne a suas capacidades de fazer de seu futuro algo melhor que o presente que vivenciam ou até o passado que foi vivenciado por eles mesmos e por suas famílias. Pensar o processo de complexificação de consciências históricas por meio do ensino de história, fazendo uso das técnicas que estamos propondo para desenvolver uma aprendizagem histórica mais significativa, nos coloca necessariamente diante das perspectivas de se chegar a uma consciência histórica crítica ou genética, consciente da diversidade e aceitando a dialética do mundo.

2.3 NOSSOS EDUCANDOS E A LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E MIDIÁTICA: DESENVOLVENDO OPERAÇÕES DE CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Ao refletir sobre a consciência histórica como fenômeno antropológico que acompanha todos os seres humanos desde o momento em que se percebem no mundo até a sua morte, o historiador alemão Jörn Rüsen (2010) afirma que diversos elementos participam dos processos constituintes do desenvolvimento pelo ser humano das suas operações de mobilização do passado com a finalidade de agir intencionalmente no presente para que sejam atingidas as suas expectativas e projeções de futuro, que são fluidas e variantes, de acordo com o tipo de uso que se faz do passado que se oferece a ser lembrado. Dentre os elementos referidos, a memória seleciona o passado a ser lembrado e mobilizado (e também o que se esquece) na constituição das identidades e interesses dos indivíduos, afeita-nos particularmente aquilo que Rüsen define como sendo a *formação histórica* (que integra a *cultura histórica*⁴¹ de educadores e educandos), que ao ser carregada subjetivamente pelos homens se amálgama a todos os conhecimentos que são capazes de tornar mais complexa ou não a consciência histórica por eles realizadas. Esse autor afirma:

Com a expressão “formação histórica” refiro-me aqui a todos os processos de aprendizagem em que “história” é o assunto e que não se destinam, em primeiro lugar, a obtenção de competência profissional. Trata-se de um campo a que pertencem inúmeros fenômenos do aprendizado histórico: o ensino de história nas escolas, a influência dos meios de comunicação de massa sobre a consciência histórica e como fator da vida humana prática, o papel da história na formação dos adultos como influente sobre a vida cotidiana – em suma, esse campo é extremamente heterogêneo (RÜSEN, 2010, p. 48).

Existem inúmeras informações que se cruzam quando são realizadas as operações de consciência histórica pelos homens. Além da mobilização do passado que por ser lembrado intencionalmente se torna presente, há o entrelaçamento desses dados com as experiências vivenciadas na vida prática, enriquecendo as informações das quais o ser cognoscente dispõe para tomar as suas decisões, inclusive quanto às projeções de futuro

⁴¹ Aqui cabe o esclarecimento do que consideramos como formação e cultura histórica. Temos, na cultura histórica, todos os conhecimentos dos quais os indivíduos (no caso específico deste trabalho, nossos educandos) são portadores e dos quais fazem uso quando agem (e sofrem) em suas vidas cotidianas. Assim, não nos referimos apenas às informações obtidas nos compêndios escolares (dentre os quais estão inclusas as da disciplina história), mas a toda uma sorte de práticas de formação que fazem parte das suas vidas e que são obtidas mediante as experiências individuais, familiares, institucionais e nos grupos sociais com os quais interagem. Para os objetivos de nosso estudo, entram nesse arcabouço o relacionamento com a cultura da mídia, em especial as suas componentes cinematográficas. Já na formação histórica, entram os conhecimentos obtidos nos circuitos por onde circula o conhecimento histórico, seja ele institucional ou não.

pois “[...] são as situações genéricas e elementares da vida prática dos homens (experiências e interpretações do tempo) que constituem o que conhecemos como consciência histórica” (RÜSEN, 2010, p. 54). Tomando de empréstimo essa visão de Rüsen para observar os nossos alunos e refletir sobre como auxiliá-los em suas interpretações temporais, entendemos que esses jovens partilham de situações de vida prática bastante peculiares, pois são pessoas normalmente oriundas de um extrato social subalterno (como demonstrado na subseção anterior) e que cursam as ofertas do ensino técnico integrado e/ou do técnico integrado EJA na perspectiva de melhorar de vida, seja na busca por um emprego imediato ou até, para os que materialmente a suportam, uma vaga em um curso de graduação que os auxilie a tornar melhor as possibilidades de futuro.

Acontece que nenhum desses processos é automático e, como tudo na vida, não há a certeza do êxito, pois não se segue uma linha reta. Todas essas jornadas são cheias de idas e vindas, subidas e descidas e é nesse caminhar que a complexificação das operações de consciência histórica por meio do aprendizado significativo da história (que neste caso entra como um modo particular de realização do pensamento nas situações genéricas da vida) poderá auxiliá-los em seus objetivos. Nossa temática, aqui explicitada em diversas oportunidades, procura se consolidar como um dos caminhos por meio dos quais essa melhora poderá advir, atacando exatamente alguns dos aspectos que estão presentes na cultura histórica desses sujeitos:

- A influência das produções midiáticas nos processos de formação identitária e definição de interesses e o ensino da linguagem cinematográfica como letramento que torna mais complexa e dialógica essa relação.
- A mobilização do passado que recorrentemente participa dessas ações (e sofrimentos), seja por meio do acesso à educação formal (nesse caso, o ensino de história) e/ou na própria interação com o mundo, tornando-se fundamental melhorar esse passado⁴² que é rememorado, sendo esta melhora possível somente

⁴² Em *Pode-se melhorar o ontem? Sobre a transformação do passado em História*, Rüsen defende a ideia de que o ensino significativo da história contribui para que o passado deixe de ser um fardo a ser carregado pelos homens em suas vivências temporais. Para ele, por exemplo, quando se refere a acontecimentos históricos traumáticos, “[...] a impressão da supremacia do mal é relativizada quando o conhecimento histórico traz à tona a existência de ‘contraforças’; que as histórias anulam o preconceito de que o desenvolvimento histórico é inevitável” (Rüsen in: SOLOMON, p. 266), argumento que o leva a sustentar que as narrativas sobre o passado quando eivadas de significados para o presente tornam-se uma referência para orientar o agir e o sofrer humanos. E nesse aspecto é que procuramos dialogar com as situações de vida concreta dos nossos alunos, para que aqueles que trazem consigo um passado (e presente) de dificuldades considerem a possibilidade de sua transformação em direção a um futuro melhor.

quando os feitos humanos do passado estão carregados de significados para o presente, permitindo a sua interpretação.

- A utilização da linguagem cinematográfica enquanto produto que mobiliza o passado (os *filmes históricos*) como forma de exercício de rememoração que permite a visualização da confecção de um discurso histórico em múltiplas perspectivas de forma e conteúdo, ajudando a se perceber a própria narrativa do educando sobre as suas experiências como históricas e a importância em se construir essas narrativas: suas situações de vida prática são feitos e as suas experiências são fontes.

A partir da consideração desses aspectos de nosso estudo, não basta apenas conhecer as situações objetivas de vida vivenciadas por nossos educandos, mas saber, pelo menos nos aspectos mais próximos de nossa temática, do cruzamento de informações que participam de suas culturas históricas, que contribuem para a realização de suas operações de consciência histórica. Nesse intuito, formulamos um questionário estruturado no formato de *formulários do google com múltiplas respostas*, portanto aplicado remotamente e acessado de maneira espontânea, que aborda as relações desenvolvidas pelos nossos alunos com a cultura da mídia em geral e a linguagem cinematográfica em particular. Ao todo, foram formuladas quatro questões, a saber:

- Qual o meio que vocês utilizam para buscar informações para orientarem-se no cotidiano de suas vidas? (sobre qualquer assunto)
- Como você costuma ter acesso a filmes?
- Que tipos de filme você gosta de assistir?
- Para você, qual a utilidade de assistir os chamados “filmes históricos”?

Esses questionamentos nos permitiram cruzar dados de parte da formação subjetiva de nossos discentes com as condições de possibilidade material presentes em suas vidas.

Na primeira questão, buscamos apreender como se desenvolve o processo de aquisição de algumas informações complexas em suas situações de vida prática, buscando avaliar a influência da cultura da mídia em seus processos de construção de significados, o que aponta para o diferencial que o *letramento midiático* pela via da linguagem

cinematográfica pode fazer em suas escolhas. O segundo questionamento visa conhecer as possibilidades de acesso do educando às produções cinematográficas, sobretudo considerando que há uma diferença entre habitantes do meio rural e moradores da zona urbana, situação que já atestamos anteriormente quando vimos que o CAVN atende aos dois públicos e que isso interfere para maior ou menor acesso às obras fílmicas. Na terceira questão, coletamos dados sobre os gostos cinematográficos de nossos alunos porque acreditamos ser este um dado essencial a ser considerado na montagem de nosso produto, que chamamos de *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História*, mais precisamente no aspecto da escolha dos filmes a serem trabalhados, destacando que gostos revelam o que tem significado, quer os apreciemos ou não. A última questão é de interesse especial para a utilização da linguagem cinematográfica como forma de mobilização de conhecimentos sobre o passado (e presente⁴³) e, portanto, de complexificação das operações de consciência histórica realizadas por meio de uma aprendizagem significativa da história. Todas as questões, portanto, cruzam dados acerca dos conceitos que são pertinentes ao nosso ofício: *cultura histórica (que, de acordo com Rüsen, traz consigo a cultura da mídia)*, *linguagem cinematográfica*, *aprendizagem histórica significativa e educação para as mídias* ou *letramento midiático*. Passaremos agora a dialogar com os resultados da pesquisa.

Questionados acerca do espaço de onde retiram informações que julgam necessárias para o desenvolvimento de suas orientações cotidianas, nossos educandos não deixaram dúvidas sobre a multiplicidade de mensagens com as quais se relacionam cotidianamente, contrariando, inclusive, o direcionamento que a pergunta, formulada no singular,⁴⁴ poderia apontar no contexto das opções de resposta elencadas:

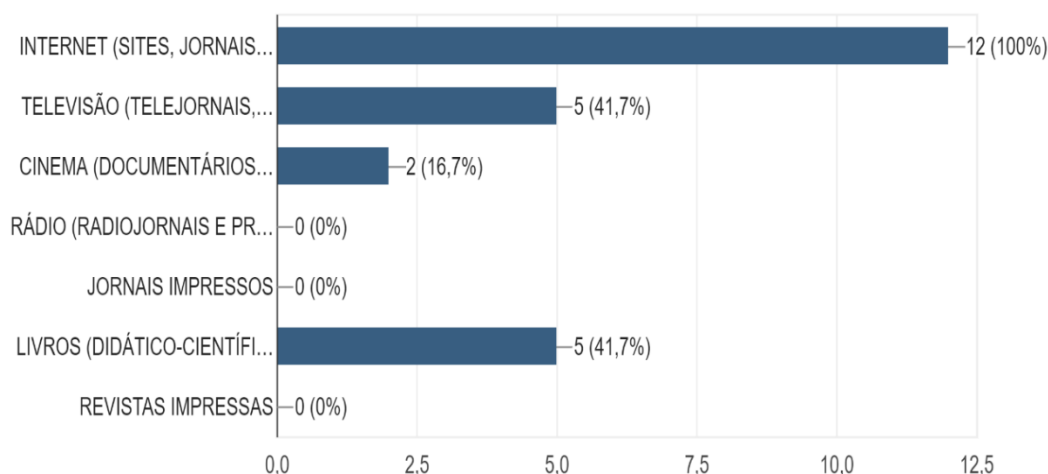
⁴³ Em certo sentido, todo filme é histórico, já que constrói representação humana no tempo, inclusive com projeções de futuro.

⁴⁴ A pergunta foi formulada no singular para induzir, propositadamente, os alunos a escolher uma modalidade de informação oferecida pela cultura da mídia. Contudo, percebe-se, nas respostas, que esses não aceitaram passivamente a indução, afirmando uma multiplicidade de meios de informação que participam da formação de suas culturas históricas.

Gráfico 3 – Meios de obtenção de informações acessados pelos alunos participantes

Qual o meio através do qual vocês buscam informações para orientarem-se no cotidiano de suas vidas (SOBRE QUALQUER ASSUNTO)

12 respostas



Fonte: CHAVES, Sérgio Murilo Ribeiro. **Linguagem cinematográfica, ensino de História e consciência histórica** (Questionário de tipo formulário do Google). Disponível em <https://docs.google.com/forms/d/1pRqv--X4TLCkpZ5sslo3Xes1Qy8uwjbNeCBEiIMwUxI/edit> Acesso em: 12 maio 2022.

No conjunto das respostas que obtivemos, percebe-se que 100% dos participantes da pesquisa buscam informações por meio da web (sites, jornais e revistas eletrônicas, redes sociais e podcasts), seguidos pela televisão (41,7%), livros didáticos (41,7%), e cinema (16,7%). Nenhum dos participantes afirmou buscar informações por meio de mídia impressa ou de emissoras de rádio. Um dado a ser considerado nessas respostas é este: como foi permitido aos alunos escolher mais de uma opção, verifica-se o cruzamento de produtos midiáticos tanto na capacidade de concentração (neste caso da web, que congrega todos os produtos oferecidos pela cultura da mídia), como na variedade (o mesmo aluno que é consumidor midiático de web acessa TV, livros didáticos e cinema, isolada e/ou conjuntamente).

No tocante ao processo de desenvolvimento da *cultura histórica* de nossos educandos, o gráfico nos possibilita a imersão em um quadro no qual esses sujeitos interagem permanentemente com a cultura da mídia, sobretudo por meio da rede mundial de computadores, que é o já consolidado caleidoscópio de informações das mais variadas tendências, com as suas respectivas intenções. Além disso, as mensagens recebidas nesses meios se entrecruzam com os conhecimentos que são transmitidos por uma mídia

predominantemente impressa e mais tradicional que se configura na opção de resposta onde se lê “livros didáticos”, tradicional instrumento de transposição didática dos conhecimentos produzidos nos meios acadêmicos e que são disponibilizados a esses indivíduos via PNLD, que hoje fornece o material didático utilizado na educação básica brasileira. O fato de menos da metade dos alunos que buscam informações pela web conceberem o livro didático como uma fonte que também pode ser utilizada nesse campo, revela não apenas a fluidez dos espaços de ensino e aprendizagem, mas o deslocamento da aprendizagem formal para uma aprendizagem que ocorre no extramuros do espaço escolar, embora esta não possa ser considerada como uma relação de ensino e aprendizagem propriamente dita (não há a exigência de rigor científico, não existe uma concepção pedagógica como plano de fundo, nem o planejamento didático da ação).

Contudo, ao perceber o predomínio da cultura da mídia (e aqui nos referimos às mídias informativa e de entretenimento) em relação aos produtos que circulam no âmbito da educação formal, notadamente os impressos, recorde-se que já na década de 1990, vivíamos uma situação em que, “[...] ao contrário de nossas escolas, que continuam sob o compasso de velhas fórmulas e velhos conteúdos, os meios de comunicação de massa apresentam a cada dia facetas de uma realidade dinâmica, viva e contemporânea” (FREIRE; GUIMARÃES, 2013, p. 152), ou seja, naquele contexto a cultura da mídia já ocupava lugar de predileção entre os educandos. *Pari passo*, estando as relações de educação formal inseridas, hegemonicamente, no que Freire (1987) havia denominado de “educação bancária”, a ausência de diálogo acerca dos saberes circulantes no espaço escolar agravou o problema da menor significação destes no processo de formação da cultura histórica dos nossos discentes, que acabaram dando maior importância aos conhecimentos que são obtidos na vida prática, confirmando que somente aprendemos significativamente quando somos, reconhecemos e estamos no mundo (FREIRE, 1987); em outras palavras, quando promovemos o diálogo dos saberes constituídos formalmente com os saberes adquiridos em nossas relações fora da escola. Com essa constatação, buscamos reforçar que é improdutiva a hierarquização entre o saber formal e aquele que se aprende fora da escola. Assim, é o saber que dialoga com as situações de vida prática que adquire significado entre os educandos, o que impõe uma mudança de atitude por parte dos educadores no sentido de ampliar as possibilidades de diálogo com os conhecimentos trazidos por seus alunos. Considerando a influência midiática nesse contexto, trata-se da escola (não isoladamente) encarar de frente o problema, viabilizando

a comunicação entre o saber formal, a cultura da mídia e as demais contribuições que podem ser oferecidas pelos sujeitos aprendentes no processo de ensino e aprendizagem.

Outro elemento de percepção é o baixo percentual de alunos (16,7%) que usam as narrativas cinematográficas, também, como discurso sobre o passado. Nesse aspecto, é importante destacar que a cultura cinematográfica apresenta narrativas sobre o passado que nem sempre são condizentes com o conhecimento histórico escolar. Entendemos esses discursos apresentados por meio da linguagem cinematográfica como dados que necessitam ser plausíveis historicamente e essa plausibilidade só é construída quando em diálogo com o conhecimento histórico. A questão, então, é que a cultura cinematográfica participa da formação da cultura histórica desses educandos e o estabelecimento do diálogo do conhecimento histórico com a cultura cinematográfica auxilia no processo de significar o conhecimento histórico que se aprende na aula. Diante disso, o ensino da linguagem cinematográfica e seus códigos, também presentes na cultura da mídia em geral, representa um ganho de qualidade nos processos de formação da cultura histórica em questão, pois interfere na produção de significados, na compreensão que os discentes terão a respeito das informações e conhecimentos que circulam no universo midiático, interferindo na construção de identidades e, portanto, também nas escolhas que são realizadas na vida cotidiana.

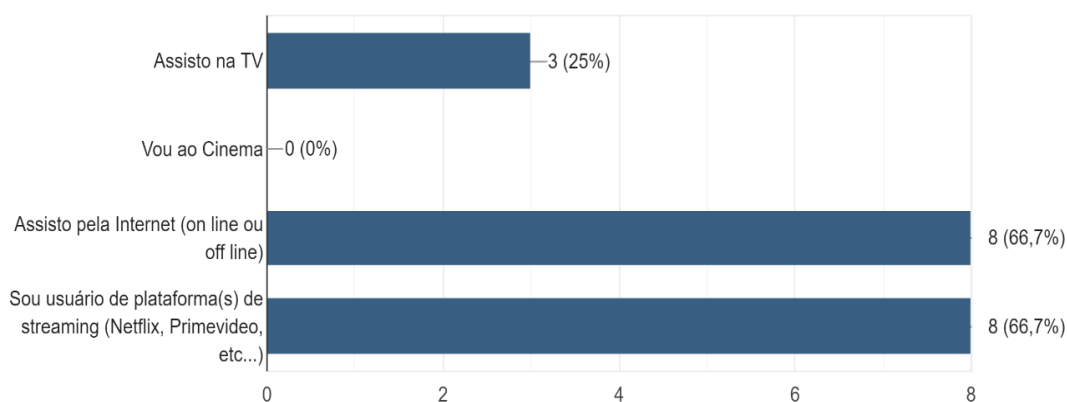
Há, em síntese, uma cultura histórica constituída nas produções midiáticas, o que, nesse contexto, reforça a nossa percepção de que a união entre ensino de história e cultura da mídia, cimentada pela socialização de conhecimentos de linguagem cinematográfica, produz uma aprendizagem histórica perpassada por significados interconectados à vida prática, educando para as mídias e oportunizando um uso construtivo dos discursos que a cultura da mídia produz. Ressaltamos que essas aberturas já existem em potencial, que nossos alunos fazem análise das informações com as quais interagem e que o trabalho docente consiste, mediante o debate mútuo e fraterno, em contribuir para que os dados disponíveis a esses sujeitos sejam mais complexos. Em última instância, esse é o papel da educação.

No tocante às possibilidades de acesso às produções cinematográficas, as respostas oferecidas confirmam o que dissemos sobre a web como caleidoscópio da cultura da mídia, neste caso, se constituindo como principal canal a partir do qual os alunos assistem filmes:

Gráfico 4 – Meios de acesso a filmes usados pelos alunos participantes

Como você costuma ter acesso a Filmes?

12 respostas



Fonte: CHAVES, Sérgio Murilo Ribeiro. **Linguagem cinematográfica, Ensino de História e consciência histórica** (Questionário de tipo formulário do Google). Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1pRqv--X4TLCkPZ5ssIo3Xes1Qy8uwjbNeCBEiIMwUxI/edit>. Acesso em: 13 maio 2022.

66,7% dos alunos que responderam ao questionário, ou assistem filmes diretamente em plataformas de streaming (que podem ser legalmente constituídas ou não), ou fazem o seu download para o consumo das produções. Uma minoria bem evidente assiste a filmes pela TV (25%) e nenhum dos participantes vai ao cinema.

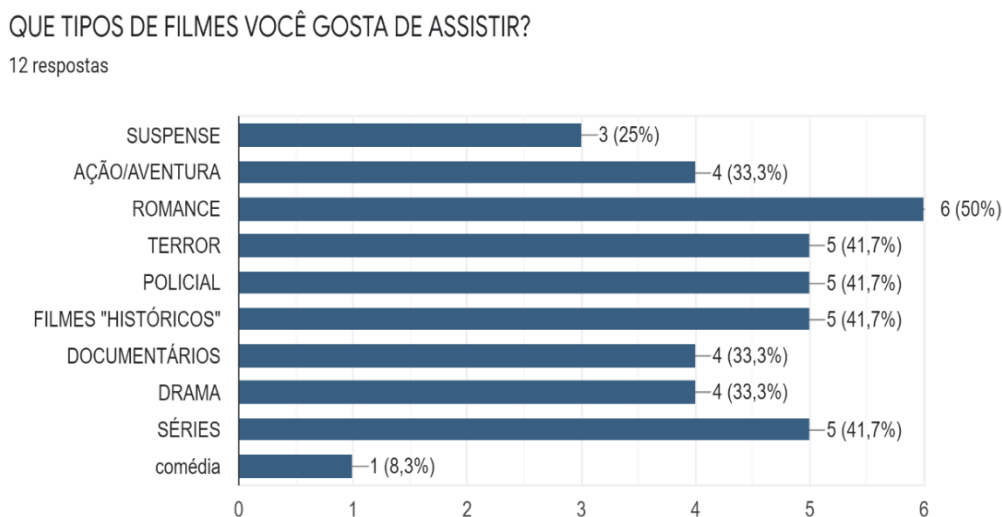
Numa tomada panorâmica, os dados fornecidos, além de reforçarem a internet como principal canal por meio do qual os alunos acessam a cultura da mídia, neste caso focada na arte cinematográfica, desvelam as possibilidades de exercício do uso da linguagem cinematográfica em nossas aulas, já que a maioria do público-alvo assiste a filmes e esse contato (hábito) historicamente facilita, numa relação de familiaridade, o desenvolvimento do que Duarte (2009) chama de “competência para ver”.

Em um plano detalhe, com o retorno às atividades presenciais no CAVN, processo já concluído, esse potencial aumentou porque temos a presença dos alunos oriundos das localidades rurais residindo na escola e disponíveis, na medida de suas escolhas, para o aprendizado da linguagem cinematográfica, para a sua utilização nas aulas de história e fora delas. Trata-se, finalmente, de tecer mãos à obra no sentido de planejar o tipo de atividade que se quer realizar, a forma pela qual se fará a socialização de conhecimentos sobre os códigos filmicos, as temáticas históricas a serem abordadas e realizar o casamento entre os filmes escolhidos e aquilo que se acha pertinente dialogar, pois a

aprendizagem histórica só é significativa quando ocorre em diálogo franco e aberto com as situações de vida concreta dos alunos. Havendo, pois, condições de possibilidades fílmicas, um rico caminho de ensino-aprendizagens se apresenta como possível.

Questionados sobre os seus gostos cinematográficos, nossos educandos responderam o seguinte:

Gráfico 5 – Preferências cinematográficas dos discentes participantes



Fonte: CHAVES, Sérgio Murilo Ribeiro. **Linguagem cinematográfica, Ensino de História e consciência histórica** (Questionário de tipo formulário do Google). Disponível em <https://docs.google.com/forms/d/1pRqv--X4TLCkpZ5ssIo3Xes1Qy8uwjbNeCBEiIMwUxI/edit> Acesso em: 14 maio 2022.

Um primeiro esclarecimento a ser feito, a despeito do gráfico, tem relação com a formulação da pergunta e o formato das respostas que são oferecidas pelo google drive: como se pode visualizar no questionamento, conforme link entre parênteses, foi oferecida aos alunos a opção *outros* para englobar filmes cujo gênero não aparece elencado na pergunta (<https://docs.google.com/forms/d/1pRqv--X4TLCkpZ5ssIo3Xes1Qy8uwjbNeCBEiIMwUxI/edit>). Contudo, como nenhum participante optou por essa resposta, o gráfico não assinala o percentual de 0%. Talvez fosse o caso de especular sobre essa negativa dos discentes porque ela embute questões que vão além do próprio sentido de orientação ética do docente e desemboca nos processos formativos recebidos por esses discentes, para além do espaço escolar, que os estimula a silenciar sobre certas escolhas. O público-alvo que partilha de nossas aulas no CAVN é proveniente de famílias que reproduzem um modelo de comportamento

conservador, o que desestimula a colocação em pauta de escolhas que, muitas vezes, são comuns entre adolescentes, mas são exercidas de forma velada na reprodução de um aspecto que é característico da própria sociedade brasileira.

Em outro aspecto, o baixo número de participantes na pesquisa está relacionado ao estado de coisas proveniente da pandemia da Covid-19. O nosso público-alvo possui como uma de suas características principais o fato de ser constituído por alunos que apresentam uma série de carências no campo econômico e, conseqüentemente, de acesso aos meios tecnológicos necessários ao ensino remoto, dentre os quais um bom serviço de internet. Formado majoritariamente por alunos provenientes do meio urbano de pequenas cidades e apresentando fluxo não desprezível das áreas rurais, essa população de educandos vivencia, em sua maioria, um cotidiano de dificuldades materiais, falta de tempo para a realização satisfatória dos estudos (porque trabalham) e obstáculos na obtenção do equipamento adequado às necessidades do ensino remoto⁴⁵. O resultado de toda essa problemática foi uma redução bastante significativa do número de participantes nos encontros síncronos realizados no período pandêmico, situação que estava em curso à época da realização da pesquisa. A escola procurou suprir essas carências por meio de um programa de bolsas emergenciais para a aquisição de equipamentos e distribuição de chips com planos de dados para o acesso à conexão de internet. Tratou-se, na verdade, diante dos constantes aumentos nos preços dos equipamentos de tecnologia e das tarifas cobradas pelas operadoras de conexão à web, além do péssimo serviço que é entregue, de um paliativo que não resolveu as dificuldades satisfatoriamente.

No tocante às respostas, constata-se, em primeiro lugar, que os participantes gostam de cinema e apresentam certo direcionamento para alguns gêneros elencados, já que é possível observar preferências para alguns tipos de obras fílmicas: romance (50%), terror / policial / séries e “históricos” (41,7%), ação-aventura / documentários e dramas (33,3%) e, finalmente, os gêneros suspense com 25% e comédia atingindo 8,3%. Em relação à temática deste trabalho, reconhece-se que o cinema já é parte integrante da cultura histórica de nossos alunos, das formas culturais com as quais eles dialogam, apresentando potencial para se constituir como um dos viabilizadores da ampliação dos

⁴⁵ Hoje, 19/05/2022, o CAVN se encontra na transição do modo remoto para o modo presencial de aulas, portanto no sistema híbrido de ensino, estado de coisas que foi agravado pela inépcia da administração central da UFPB, instituição à qual o CAVN está vinculado, em ter atrasado a licitação e a reforma dos restaurantes universitários. No caso do Campus III, sobretudo para o CAVN, trata-se de elemento decisivo porque os alunos internos fariam as suas refeições no RU, atividade que não pode ser realizada satisfatoriamente sem a disponibilização daquele espaço e seus insumos.

seus horizontes culturais, contribuindo com a sua cultura histórica mediante o acréscimo de valores em suas identidades e interesses. Assim, desemboca-se na linguagem fílmica como mais um complexificador da orientação temporal, neste caso em imbricação com a construção de uma aprendizagem significativa da História.

Os números fornecidos pelo gráfico também são fundamentais para reforçar a importância que a cultura da mídia exerce na formação histórica de nossos parceiros de sala de aula. Avaliando suas preferências fílmicas, é possível perceber uma presença maciça do cinema clássico de estilo hollywoodiano⁴⁶, seja por meio das já conhecidas plataformas de streaming ou até pela realização de downloads, facilitados proporcionalmente pela profusão de aplicativos utilizados para este e outros fins. Ao mesmo tempo, para além da capacidade de reprodutibilidade dessa indústria, fica a relação de identificação dessas produções com os próprios projetos de vida que muitas vezes estão presentes nos sentidos de orientação que parte significativa desse público procura dar as suas escolhas individuais e coletivas de futuro. Essas realidades criadas para o cinema estão presentes em suas vidas cotidianas: na escola onde estudam, nas igrejas que frequentam, nas conversas do círculo familiar e até em seus sonhos e desejos. Nessa relação há a penetração da linguagem cinematográfica com a sua fluidez no sentido de cimentar essas identidades justamente impulsionando escolhas.

Essa predominância do cinema comercial norte-americano chama a atenção para a necessidade de que suas produções sejam trabalhadas buscando potencializar o diálogo entre a cultura dos sujeitos aprendentes e o discurso fílmico mais tradicional. Não se está, no âmbito deste trabalho, negando a importância de se analisar produções que poderíamos chamar de “alternativas” (filmes *cults*, cinema de arte, entre outros) produzidos majoritariamente fora do circuito hollywoodiano. No entanto, iniciar essa caminhada com os filmes que são assistidos rotineiramente por nossos discentes, discutindo suas linguagens, a formulação de suas mensagens e os interesses que os viabilizam, em diálogo com aqueles que nos operam, entre inúmeras questões, facilita o estabelecimento da construção de sentidos como uma prática que pode ser exercida coletivamente, sem imposições de hierarquia de gostos. Em nosso entendimento, gostos refletem escolhas

⁴⁶ Aqui é sempre bom lembrar que falamos do cinema naturalista e suas variantes, mas não necessariamente produzidos pela indústria hollywoodiana. Ao contrário, durante o período de pandemia da Covid-19, observa-se, no Brasil, a consolidação de uma tendência que já existia anteriormente, o crescimento da web, notadamente das plataformas de streaming, como meio de acesso a filmes e, pari passo, enquanto captadoras de investimentos publicitários. Para mais informações: <https://www.gov.br/ancine/pt-br/assuntos/noticias/ancine-apresenta-panorama-do-setor-audiovisual-brasileiro-para-o-conselho-superior-do-cinema/apresentaoCSCPanoramadoSetorAudiovisual.pdf>. Acesso em: 17 maio 2022.

peçoais e a educação formal (inclusive o ensino de história) precisa estar atenta⁴⁷ para dialogar com eles, contribuindo para a melhora da formação identitária desses sujeitos, de forma que os auxiliem em suas necessidades de orientação para a atuação no mundo em que estão inseridos. Procura-se assim promover o encontro entre os conhecimentos transportados pelo educador e aqueles que emanam de seus alunos.

Outro elemento que nos chamou atenção foi a mediana aceitação dos chamados filmes históricos, entendidos predominantemente como obras cinematográficas que fazem uso de conhecimentos sobre o passado⁴⁸. A utilização de filmes desse gênero, na maioria dos casos (dentre os quais, durante algum tempo, este pesquisador esteve incluído), tradicionalmente esteve vinculada ao seu uso ilustrativo em relação aos conteúdos programáticos trabalhados na disciplina história. Verifica-se, a partir daí, uma dupla problemática: os filmes passaram a cumprir uma função análoga àquela que era atribuída ao ensino de história – reproduzir com transposição didática (neste caso, lúdica) o conhecimento historiográfico na educação básica e assim, em decorrência do primeiro problema, a abordagem do filme passou a ser feita com os mesmos objetivos de estabelecimento de verdades apriorísticas que eram postos em prática nas aulas de história. Isto posto, concordamos com Ferreira (2018, p. 52), que constata esse como um tipo de exercício com a linguagem fílmica que

[...] tende a procurar nos filmes os parâmetros de recriação histórica. Isso atribui ao filme a ideia de testemunho imparcial do passado. Nesse sentido, aspectos ligados à reconstituição de época, por exemplo, adquirem maior relevância do que outras perguntas que podem ser dirigidas a película. [...] perde-se a oportunidade de se explorar a diversidade do potencial desse tipo de fonte/objeto.

Em outros termos, os “filmes históricos” passaram a ser utilizados como complemento às aulas de História, muitas vezes desenvolvida com um sentido meramente “conteudista”, carregando as marcas de um conhecimento sobre o passado que tinha um fim em si mesmo, sem apresentar nenhuma significação para a vida prática na qual esse

⁴⁷ Os campos de estudos do Ensino de História e da Educação têm discutido, mais recentemente, as carências na formação dos professores, não somente para o trabalho a ser desenvolvido com a linguagem cinematográfica, como também no aspecto do uso de imagens no âmbito mais geral, campos onde, ainda, percebem-se esforços isolados de resolução desse problema. Essa é uma discussão que não tencionamos aprofundar, pois desviaria o nosso foco de estudos, mas, para interessados, sugiro a leitura de Cipolini (2009).

⁴⁸ Embora filmes históricos também sejam aqueles que discutem o presente, pois na consciência histórica passado e projeções de futuro são presentes, o sentido adotado para a expressão é o usual, pois é assim que eles se encontram na cultura histórica de nossos alunos.

cidadão em formação estava inserido. Ademais, nas experiências de contato com a linguagem de reconstrução do passado utilizada nos filmes históricos, vivenciadas pelos alunos, sobressaíam mais problemas que aproveitamentos: a inadequação entre o tempo fílmico e o tempo da aula, inviabilizando muitas vezes o debate; a pouca intimidade dos docentes com os aparelhos de reprodução das películas, o desconhecimento sobre a linguagem cinematográfica e o autoritarismo na definição das produções fílmicas a serem estudadas.

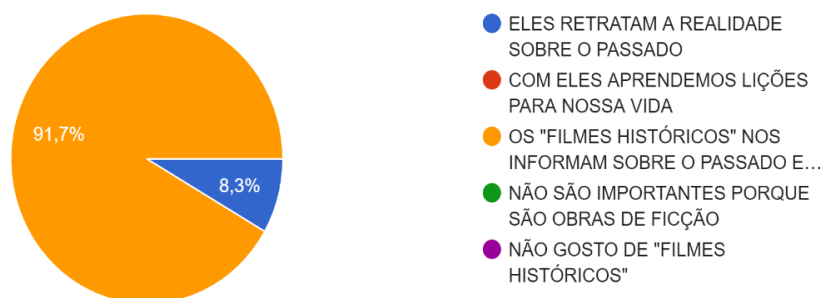
Assim, nossa proposta pretende partir exatamente das preferências cinematográficas de nossos educandos como forma de estabelecer um diálogo que se inicie a partir do respeito pela cultura cinematográfica e midiática que está presente em seus processos de formação da cultura histórica. Acreditamos ser possível dialogar historicamente com produções cinematográficas que nos remetem ao passado, desde que devidamente contextualizadas e significadas, assim como aquelas que nos colocam no contato com o tempo presente e, também, em projeção do futuro. Hipoteticamente, havemos de questionar, por exemplo, qual o sentido da obsessão pela figura do herói nas produções fílmicas hollywoodianas até hoje? Qual a relação dessa temática com o tempo presente? Por que as projeções de temporalidade histórica futura primam pela temática da distopia? Por que certos filmes históricos colocam as mulheres em posição de subalternidade? (isso foi produto de uma pesquisa ou da sociedade patriarcal em que ele foi filmado?). Esses questionamentos, que poderiam ser outros, a depender de docentes e discentes, possuem relação com a construção dos sentidos, que é atributo do uso da linguagem cinematográfica, pois é ela que media a formação de discursos na arte cinematográfica e na cultura da mídia em geral.

Ainda a respeito dos chamados filmes históricos, nossos alunos foram questionados acerca da utilidade dessas produções cinematográficas, respondendo o seguinte:

Gráfico 6 – A utilização dos filmes históricos pelos alunos participantes

PARA VOCÊ, QUAL A UTILIDADE EM SE ASSISTIR AOS CHAMADOS "FILMES HISTÓRICOS"?

12 respostas



Fonte: CHAVES, Sérgio Murilo Ribeiro. **Linguagem cinematográfica, Ensino de História e consciência histórica** (Questionário de tipo formulário do Google). Disponível em: <https://docs.google.com/forms/d/1pRqv--X4TLCKpZ5sslo3Xes1Qy8uwjbNeCBEiIMwUxI/edit>. Acesso em: 14 maio 2022.

Das opções de resposta, apenas duas foram assinaladas pelos alunos que, majoritariamente, responderam que “os ‘filmes históricos’ nos informam sobre o passado e enriquecem o nosso conhecimento” (91,7%) e, em segundo plano, “eles retratam a realidade sobre o passado” (8,3%). Neste trabalho já tivemos a oportunidade de afirmar que em nossa concepção filmes históricos são todas as produções fílmicas que abordam a atuação de seres humanos inseridos na temporalidade, o que nos impulsiona a concluir que são filmes que mobilizam o passado, temporalidade que se torna presente pois mobilizada intencionalmente nele, e muitas vezes podem ajudar a projetar o futuro, porque participam de decisões no presente. Estamos diante de um público-alvo para quem o filme histórico é aquele que enfoca temáticas onde o passado está fortemente presente, seja como contextualização de uma história, seja enquanto evento histórico transmutado em enredo fílmico. Portanto, são obras de arte fundamentais, quando analisadas em seus significados, para que exercitemos conjuntamente a transformação do passado em um presente que faz sentido para a melhoria de nossas vidas.

No que concerne às respostas, percebe-se claramente que o cinema participa do conjunto de conhecimentos que fazem parte do processo de construção da cultura histórica dos discentes, pois eles apontam o cinema como fonte de informação e conhecimento o que, finalmente, transforma a linguagem cinematográfica em um tipo de significado que irá atuar participando da formação das identidades desses sujeitos, da definição de seus interesses, das escolhas de vida que realizam e de suas projeções de

futuro. Nesse aspecto, o ato de assistir a um filme já pode ser reportado como uma manifestação de consciência histórica no sentido ao qual Rüsen (2010, p. 78-79) se refere:

A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana. [...] Para essa forma de consciência é determinante a operação mental com a qual o homem articula, no processo de sua vida prática, a experiência do tempo com as intenções no tempo e estas com aquelas. Essa operação pode ser descrita como orientação do agir (e do sofrer) humano no tempo.

O simples ato de ir ao cinema ou mesmo assistir a um filme pela TV aberta, em uma plataforma de streaming ou em canais fechados de TV a cabo, é uma operação complexa que requer a busca por conhecimentos que podem ser oferecidos por meio daquela atividade, informações que serão compartilhadas junto à cultura histórica desse agente, suas experiências cotidianas, suas memórias; ao fazer isso, a linguagem cinematográfica (com ou sem conhecimentos prévios acerca de conceitos como plano, cena e sequência, dentre outros) participa das supressões de carências de informações e de todos os outros atos complexos que são realizados como parte das operações de consciência histórica. Ao mesmo tempo, como essas operações já são realizadas (enquanto universal antropológico), será o letramento midiático a ser oferecido por nossa *oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História* que dará o deslocamento de aprendizado demandado pelo ensino de história. Ao participar enquanto ato complexo, o letramento midiático (base da educação para as mídias) atuará na decodificação das informações que são oferecidas por um filme (ou outros produtos de mídia, agindo como auxiliar na construção do significado e, conseqüentemente, definição de identidades e escolhas.

Na segunda resposta obtida a partir do questionamento que fizemos, “eles [os filmes] retratam a realidade sobre o passado”, temos muito mais uma reação ao conceito de história do que propriamente à utilidade fílmica. Em nossa sociedade é mais do que comum a concepção de que os livros de história trazem a realidade sobre o passado, elaborada academicamente, e que, por isso, são críveis. Há atualmente, inclusive, um inegável aumento de interesse pelo conhecimento histórico, como bem o demonstra o crescimento dos canais de YouTube⁴⁹ que tratam da História Pública e os êxitos

⁴⁹ Aqui poderíamos especular se o YouTube não estaria cumprindo hoje o mesmo papel que foi desempenhado pelos magazines de história do início do século XX ou até pelas revistas especializadas no tema de fins do século passado e início do atual, quando cresceu bastante esse nicho de mercado. Embora

comerciais dos filmes históricos. Esses filmes, por sua vez, são vistos como uma espécie de janela temporal, capaz de nos transportar para uma época passada. Há uma correspondência, nesse caso, com o lugar-comum de que “a arte imita a vida”, desconsiderando a arte como processo de representação, com base em escolhas e silenciamentos. Não é muito difícil deduzir que tal concepção é que leva ao uso do filme histórico como mera transposição lúdica de conteúdos escolares, complemento da mídia escrita e avaliação do cinema sob os mesmos critérios da escrita. Em qualquer dos casos abordados, a consciência histórica está presente, e nos cabe, em vez de julgá-la ou tentar direcioná-la, contribuir para que ela possa ser útil à vida presente e futura de nossos educandos.

Esse é o estado de coisas em que se encontra o público-alvo das *Oficinas de Linguagem cinematográfica e Ensino de História*. Em uma análise preliminar, trata-se de um conjunto de educandos que gostam de cinema e consideram a arte cinematográfica como um meio no qual buscam enriquecer os seus conhecimentos, tanto através de filmes que mobilizam o passado humano, como com aqueles que abordam temáticas mais relacionadas ao presente. Ao mesmo tempo em que assistem a filmes, esses discentes vivem a sua rotina de aulas, trabalho e afazeres domésticos nos quais agem na temporalidade e sofrem os seus efeitos, desenvolvendo (mesmo sem conhecer o conceito) as suas operações de consciência histórica. É diante dessa realidade que apresentaremos no próximo capítulo a proposta que estamos denominando de *Oficina de Linguagem Cinematográfica e Ensino de História*, metodologia de trabalho para filmes nas aulas de história, que entendemos ser um caminho (nunca o único!) para tornar a aprendizagem histórica por meio de filmes mais significativa e, ao mesmo tempo, capaz de proporcionar adicionais de complexidade a consciência histórica de nossos alunos.

esse não seja o nosso tema central, percebemos que o YouTube possui como diferencial a utilização da imagem em movimento sonorizada ou não como *forma de apresentação de conteúdos históricos*, otimizando a relação de empatia entre os elaboradores do conteúdo e os seus consumidores. Ao mesmo tempo em que apresenta esse potencial na mobilização dos feitos históricos, o YouTube e outras plataformas nos colocam diante de um problema grave que se consolida como um desafio cada vez maior para operadores do conhecimento histórico no mundo inteiro: o crescimento de formuladores de conteúdo sem compromisso ético com a memória e a produção de um conhecimento histórico que mantenha maior diálogo com a história enquanto saber constituído cientificamente, que afirmam verdades fundadas em critérios de plausibilidade. Esse talvez seja um dos grandes desafios de nosso tempo, o que precisa renovar nos historiadores a disposição para levar adiante os *combates pela História*.

3 A OFICINA DE LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E ENSINO DE HISTÓRIA: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA, APRENDIZAGEM HISTÓRICA SIGNIFICATIVA E LETRAMENTO MUDIÁTICO

A grande expectativa na educação básica criada pela oferta de qualificação docente na área de História, a partir do surgimento e instituição do ProfHistória com diversos programas de Pós-graduação em Ensino de História no Brasil foi, ao menos para este docente, a possibilidade de desenvolver estudos direcionados para o trabalho realizado no interior das instituições escolares, conhecido pelo uso da famosa expressão “chão da escola⁵⁰”, considerando a experiência docente como a base na construção de saberes voltados ao ensino de história na educação básica, agora (re)pensado como espaço capaz de impulsionar a própria produção científica. Essa perspectiva, por sua vez, impulsiona o debate acerca dos significados nas aulas de História, buscando o envolvimento dos educandos na circulação dos saberes que se interseccionam no ambiente formal da escola e fora dele. Ademais, a oportunidade de formulação de produtos que pudessem ser utilizados por outros docentes, relidos e reinventados, amplia o leque de opções na tentativa de tornar as aulas de história mais significativas, com impacto nas vidas de seus destinatários: os discentes.

Nesse sentido, decidimos condensar parte de nossas vivências como docente de história, amante do cinema e das reflexões que a sétima arte oportuniza, sob a forma de uma proposta de oficina que abrangesse a diversidade conceitual que vimos utilizando quando da realização de exercícios de recepção e discussão cinematográfica em nossas aulas de história e em projetos de extensão no âmbito da UFPB. Como não poderia deixar de ser, a nossa *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História* não se pretende como caminho único para que possa servir aos profissionais de história que

⁵⁰ Uma curiosidade sobre a expressão “chão da escola” é que ela tem sido vista em alguns círculos hegemônicos academicamente como certa pretensão de autoafirmação do ensino de história enquanto campo de pesquisas e tratada como modismo. Na verdade, este debate traz mais opacidade a uma discussão que já deveria ter sido superada, pois o campo de pesquisas do Ensino de História já existe há pelo menos cinco décadas, sendo reconhecido pelos professores da educação básica como um importante espaço de interlocução com a academia, diálogo que por vezes é difícil. Entendo que a expressão “chão da escola” diz respeito ao reconhecimento de que as vivências concretas de milhões de profissionais docentes inseridos na educação básica, os quais, muitas vezes, são inferiorizados em suas atividades por certa noção de hierarquização do ensino ainda existente em alguns círculos acadêmicos e também fora das universidades, passaram a ser percebidas não somente como um espaço de reprodução do saber academicamente constituído mas como um lugar de produção de saberes que circulam no ensino básico e, agora, adentram na academia para compartilhar conhecimentos mediante o uso de conceitos, métodos e propostas que acabam por promover um maior intercâmbio entre os profissionais da educação básica e aqueles que atuam nas universidades.

entendem o uso dessa linguagem como estratégia de aprimoramento da aprendizagem histórica proporcionada por suas atividades. Não se trata, portanto, de um produto imutável e, muito pelo contrário, o ideal é que ele possa ser transformado, aperfeiçoado e superado como caminho de aprendizagem histórica com significado na vida dos alunos, segundo o contexto de trabalho do professor. Em um estudo que se propõe a contribuir para complexificar as operações de consciência histórica que os educandos realizam, o acolhimento da diversidade de concepções e metodologias torna-se um pré-requisito, a bem de um diálogo reflexivo e crítico tão essencial ao ensino de história.

3.1 UM OBJETO DE APRENDIZAGEM

A proposta de oficina é promover a interface entre o uso da linguagem cinematográfica nas atividades de ensino-aprendizagem em história, buscando o desenvolvimento de uma aprendizagem histórica significativa que contribua para tornar mais complexas as operações de consciência histórica realizadas pelos atores de nossas aulas. Trata-se de qualificar um letramento midiático dos alunos a partir das culturas históricas aprendidas via mídias fílmicas que serão incorporadas na sala de aula de outra maneira. Nesse percurso, a trajetória como discente do ProfHistória na UFRN foi de fundamental importância não somente para o processo de lapidação do nosso material conceitual bruto, mas para a aquisição de novos conhecimentos que ampliaram nossos horizontes de expectativa. Nesse sentido, a noção de Objetos de Aprendizagem (OA) foi um conceito central pois permitiu qualificar a nossa proposta de produto a ser oferecido aos colegas docentes que desejam fazer uso do cinema como mediação para o processo de aprendizagem histórica.

Aguiar e Flores (2014) realizaram um importante apanhado das concepções que orientam a construção de Objetos de Aprendizagem por educadores do Brasil e do mundo, enfocando elementos que precisam ser previamente considerados na sua elaboração, bem como a definição das características que qualificam os referidos Objetos de Aprendizagem:

O Objeto de Aprendizagem (OA) apresenta-se como uma vantajosa ferramenta de aprendizagem e instrução, a qual pode ser utilizada para o ensino de diversos conteúdos e revisão de conceitos. A metodologia com a qual o OA é utilizado será um dos fatores-chave a determinar se a sua adoção pode ou não levar o aluno ao desenvolvimento do pensamento crítico. Flexibilidade e possibilidade de reutilização são

algumas das características de um Objeto de Aprendizagem, que facilitam a disseminação do conhecimento, assim como sua atualização. Salienta-se que, como em qualquer planejamento de aula, a adequada seleção de um OA para uso em atividade didática fica definida a partir do objetivo que se pretende alcançar na aprendizagem de um determinado conteúdo (AGUIAR; FLÔRES, 2014, p. 12).

Cabem nesses pressupostos algumas reflexões sobre a *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História* como um exercício que irá ajudar na complexificação do pensamento histórico crítico, do letramento midiático e da consciência histórica em nossos alunos, sem a pretensão de que isso ocorra automaticamente. Havemos de considerar que a consciência histórica é um fenômeno antropológico construído culturalmente e que assim como a escola é parte da vida e opera no sentido dessa construção, a cultura da mídia é um espaço em disputa que também participa das operações de consciência histórica, estando situada no terreno da formação histórica dos sujeitos e coletividades. Assim, a ideia de desenvolver uma oficina que impulse o letramento da linguagem cinematográfica nas aulas de história contribui para ampliar os horizontes do pensamento histórico de nossos educandos porque promove a interação necessária entre os conhecimentos curricularmente dispostos pela educação e as mensagens que circulam na cultura da mídia, parte delas voltadas para a elaboração de conhecimentos históricos públicos com destaque, nesse sentido, para o cinema. O letramento da linguagem cinematográfica não promove apenas um acréscimo de saber, mais que isso ele ajuda a desconstruir mensagens que se mostram como verdade única, fornecendo um conhecimento técnico que é capaz de auxiliar educadores e educandos a construir as suas narrativas, segundo as suas intenções, por isso tornando-se significativo. Foi essa busca pelo desenvolvimento de uma forma de aprendizagem histórica significativa que definiu a nossa proposta de oficina como um Objeto de Aprendizagem (OA), dotado de suas características essenciais: flexibilidade, reutilização e atualização, com abertura para acréscimos e supressões que venham a contribuir para o aperfeiçoamento dele mesmo.

A despeito da ideia de aprendizagem significativa, Aguiar e Flôres (2014, p. 20), à luz de Ausubel (1968), destacam que

[...] o uso de um Objeto de Aprendizagem pode ser associado à aprendizagem significativa quando novas ideias, novos conceitos são “ancorados”, por um processo de interação, a um conceito, uma ideia, uma proposição já existentes na estrutura cognitiva do indivíduo [...].

Em nossa pesquisa, vimos que a linguagem do cinema e da cultura da mídia em geral está presente nas operações de consciência histórica dos nossos alunos por meio de produtos prontos que participam de suas culturas históricas e são importantes na formação de suas identidades e na definição de seus interesses. Nossa proposta consiste em trabalhar produtos midiáticos como vetor de mobilização das temporalidades humanas e produzir narrativas históricas que, por sua vez, interfiram nas próprias narrativas que nossos educandos produzem quando realizam as suas operações de consciência histórica. Nesse sentido, o letramento midiático da linguagem cinematográfica contribuirá para que haja uma apreciação crítica das intenções narrativas presentes na obra analisada, seja ela cinematográfica ou de outras mídias. Aqui podem entrar também tópicos do conhecimento histórico apresentados em outros materiais didáticos, como livros, porque embora estes tenham o status de conhecimento cientificamente constituído eles também são construções feitas de escolhas e silenciamentos, têm as suas lacunas preenchidas e nascem das próprias necessidades de orientação temporal de quem os produzem. Em todos esses casos é possível detectarmos práticas que são essenciais na elaboração do discurso historiográfico: o uso de material de pesquisa, a definição das intenções do pesquisador que se farão presentes na narrativa de apresentação, explicitações e ocultamentos, o recurso a memória como mediadora entre o passado e o presente e as projeções de futuro.

Finalmente, a própria definição formal presente em algumas concepções de objetos de aprendizagem sugere a nossa oficina como integrante dessa natureza de prática pedagógica flexível em diversos ambientes escolares:

Segundo Wiley (2000), um OA “[...] é qualquer recurso digital que pode ser reusado para apoiar a aprendizagem”. Essa definição incorpora as palavras: “reusado”, “digital”, “recurso”, “aprendizagem”, conforme especifica o Comitê de Padrão de Tecnologia da Aprendizagem (Learning Technology Standard Committee – LTSC). Ainda, ao usar a expressão “apoiar a aprendizagem”, o autor procura capturar não só o que ele descreve como importantes atributos de um OA, mas também busca destacar que deve haver uma intencionalidade quanto ao processo de aprendizagem (AGUIAR; FLÔRES, 2014, p. 13).

No que concerne aos pressupostos pedagógicos que impulsionam a construção de nosso objeto de aprendizagem, nos inserimos em suas matrizes humanistas porque além de entendermos que as práticas pedagógicas necessitam orbitar em torno dos discentes, os concebemos como pessoas livres para tomadas de decisões que buscam promover a

autorrealização de suas projeções de vida, cabendo ao ensino de história servir como apoio para essa construção. Aqui, deverá pertencer ao docente o papel de mediador da aprendizagem histórica significativa, ajudando a ampliar as possibilidades de significação do educando para com o seu mundo porque a relação pedagógica busca, dialogicamente, complexificar o conhecimento do mundo, levando os homens a se comunicarem com suas realidades concretas, aprofundarem os conhecimentos sobre elas e, dessa forma, fazerem as suas escolhas de vida prática mais livremente (FREIRE, 1996; RÜSEN, 2010).

3.2 A OFICINA DE LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E ENSINO DE HISTÓRIA: PARA QUE E PARA QUEM?

Antes de considerarmos os dois questionamentos que estão presentes no título desta subseção, é importante recuperarmos os pressupostos centrais que nos impulsionaram a realização deste escrito:

- O cinema e sobretudo a sua linguagem, participam ativamente do processo de formação de subjetividades no mundo atual, construindo realidades que participam da formação da cultura histórica dos nossos alunos, e, dessa maneira, dialogando com as suas identidades e definição de interesses, partilham de suas projeções de futuro.
- Em meio a esses aspetos, há uma hegemonia da cultura da mídia no processo de formação de sentidos nas sociedades humanas e, como decorrência, a escola não mais detém o monopólio da produção simbólica da cultura histórica, seu fluxo, fazendo de nossa época um momento de grande fluidez nos processos de aprendizagem.
- No tocante à criticada aprendizagem histórica que ocorre nas instituições escolares, o uso dos códigos técnicos da linguagem cinematográfica representa um acréscimo sensível de informações porque dialoga com a produção das narrativas históricas, na medida em que permite realizar novas operações de complexificação da aprendizagem histórica.
- Finalmente, o aprendizado da linguagem cinematográfica poderá ser utilizado para enriquecer o diálogo dos nossos sujeitos aprendentes com as mensagens que circulam por meio da reprodutibilidade da cultura da mídia, ampliando o leque de negociação de sentidos (DUARTE, 2009) da parte dos alunos.

Com base nos pressupostos acima elencados, podemos transformar em pergunta o primeiro questionamento presente nesta subseção: *para que serve a oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História?*

Defendemos que os códigos técnicos da cinematografia participam de toda a produção simbólica midiática, mobilizando conhecimentos sobre o passado ou não. Sendo assim, tanto a sua técnica como os produtos dessa técnica podem complexificar o diálogo com outras narrativas midiáticas que estão presentes na subjetividade dos nossos educandos – a técnica se oferece, nesse sentido, a mostrar como se dá a produção da narrativa e o seu produto otimiza o debate sobre o tópico analisado. Assim, conhecimento técnico da linguagem cinematográfica irá atuar, no cotidiano da sala de aula, ajudando os discentes no aprendizado de como é construída uma narrativa histórica, qual a importância de seus conteúdos e como os sentidos dessas narrativas podem ter nexos com as suas vidas. Obviamente, estamos pressupondo que, ao realizar esses procedimentos, o colega docente já terá investigado sobre a cultura histórica dos educandos, como mostramos na seção anterior. As narrativas presentes nos manuais escolares ou na cinematografia (como história pública), são veiculadoras de conteúdos e formas do saber histórico que podem ou não ser apreendidos significativamente pelos discentes, a depender da disponibilidade para o diálogo com os saberes que são transportados e veiculados por eles. Discutir os ocultamentos presentes em um documento escrito oficial, em uma obra historiográfica ou em uma sequência cênica são exercícios que se equivalem na avaliação sobre determinado caso histórico, mas isso somente será importante na aprendizagem histórica do aluno se possuir relação com a sua maneira de enxergar o mundo.

Nesse sentido, a **aprendizagem histórica significativa** ocorre quando o caso histórico discutido no ambiente escolar é agregado aos saberes que já fazem parte da cultura histórica transportada por nossos educandos ao ponto de serem utilizados em seus pensamentos. O uso da linguagem cinematográfica por meio da análise de seus produtos permite a visualização da produção de narrativas históricas, aproximando, portanto, o nosso educando da formulação de narrativas circulantes nas aulas que frequenta⁵¹ e abrindo como leque de opção a construção de suas próprias narrativas, a partir dos

⁵¹ Aqui é fundamental chamarmos atenção para o fato de que um filme também é produto de uma pesquisa que será transformada em forma de apresentação do conteúdo pesquisado por meio de argumentos, roteiros, cenários, cenas, sequências, planos, condensações, movimentos de câmera etc. Filmes mobilizam as temporalidades e, nesse sentido, elaboram suas versões. Conhecer a sua linguagem e debater os seus produtos podem nos ajudar a usar o conteúdo disponível, sobretudo quando este significa algo para nós.

elementos que para ele possuem significado de vida. Ao mesmo tempo, a análise dos produtos fílmicos serve para fomentar o debate em torno das temáticas históricas ancoradas no cotidiano dos educandos (por isso a pesquisa sobre o público-alvo é essencial).

A consciência histórica é um fenômeno humano que se faz presente em nossas vidas desde que interagimos culturalmente com o mundo e que se manifesta até a nossa morte. Enquanto operação do pensamento, a consciência histórica se mostra quando os indivíduos procuram resolver as suas carências de orientação temporal por meio da mobilização do passado, que por ser buscado intencionalmente se torna presente. A consciência histórica relaciona-se com a aprendizagem da linguagem cinematográfica quando os códigos técnicos da cinematografia contribuem para que fique clara a mobilização do passado como parte do processo intencional de construção de narrativas. O professor de história trabalharia com a maneira como o educando observa como esses discursos são formulados, contribuindo para que ele possa complexificar o seu próprio processo de narrar – o conhecimento da linguagem o auxiliará na sua própria narrativa. Isso permite que a discussão acerca de tópicos temporais de interesse dos educandos chegue à sala de aula e torne mais complexo o próprio modo de constituição da consciência histórica do aluno.

Aqui atentemos para o fato de que o importante não é direcionar o sujeito aprendente para um dado modo da consciência histórica, mas levá-lo a enriquecer o próprio modo com o qual a sua identidade se coaduna. Por fim, o cinema também é profícuo em aproximar, e aqui nos referimos aos filmes históricos, o passado do presente, abrindo espaço para temáticas cuja formulação está embasada nas próprias tendências de seus destinatários, oferecendo-se, mesmo quando achamos que desvirtua proposições, à discussão e o posicionamento pelos seus receptores. A oficina, nesse sentido, entrará como instrumento de mediação para o diálogo, mas nunca de seu direcionamento impositivo. Por fim, compreendemos nossa proposta como um **letramento midiático**, ou seja, um processo por meio do qual se dá a socialização de conhecimentos técnicos que são essenciais na produção do discurso veiculado pela cultura da mídia e que busca o seu uso para além da operacionalidade. O conhecimento agregado pode ou não ser utilizado para tornar mais democrático o diálogo de sentidos que se desenvolve entre as mensagens midiáticas (em nosso estudo simbolizadas pelo discurso cinematográfico) e os seus receptores. A agregação desse conhecimento aos saberes dos educandos tanto pode

auxiliá-los na compreensão dos tópicos sobre o passado, como na interpretação de seu mundo, sobremaneira ao dialogar com as mensagens pelas quais são interpelados.

Retornando à proposta direta do trabalho, *a quem a Oficina de linguagem cinematográfica e ensino de História se destina?*

Já são bastante significativos os títulos que versam sobre as possíveis relações entre cinema e Ensino de história, alguns dos quais aqui são referenciados, muitos com proposições sofisticadas que pugnam pela multidisciplinaridade, normalmente em intercurso com as ciências da educação e a comunicação social, na tentativa de fazer avançar os estudos sobre a produção simbólica de nosso tempo e suas relações de significado desenvolvidos junto aos seres humanos.

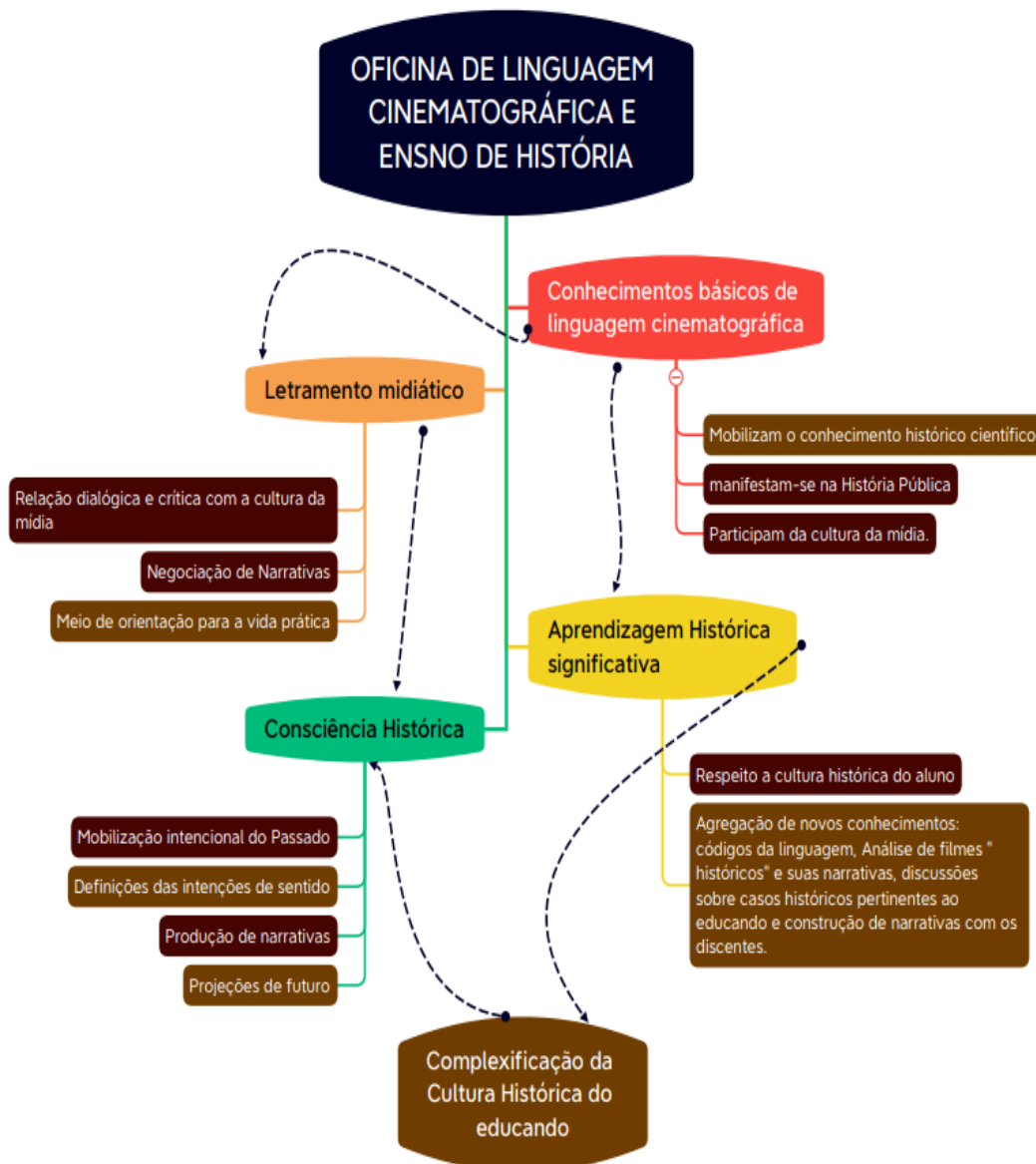
A proposta de *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História* busca contribuir com o desenvolvimento desses estudos, sendo direcionada inicialmente para o docente de história da educação básica, numa tentativa de fortalecer as suas possibilidades de dialogar com os alunos para além do ensino dos conteúdos curriculares formais, mas capazes de promover aprendizagem significativa.

Quando dialogamos com o universo midiático ao qual o aluno tem acesso, saímos da condição de controlador e impositor do processo de ensino-aprendizagem para nos colocarmos como mediadores de uma reflexão que tem como base o mundo concreto do sujeito aprendente, considerando-o autônomo. Todavia fica um alerta: nossa proposição não poderá ser entendida como uma “receita” a ser automaticamente reproduzida por cada docente que desejar dialogar com os seus elementos essenciais. O ideal mesmo, como já dissemos, é que ela seja repensada, adaptada e transformada, uma vez que como um objeto de aprendizagem, procura colocar o aluno e suas condições concretas no centro da relação de educação e tenta respeitar a diversidade presente nesse universo.

Nossa proposta de oficina serve aos nossos educandos naquilo que consideramos mais premente nessa relação: que o conhecimento histórico seja útil em suas vidas, que as suas relações com a produção simbólica do seu tempo sejam desenvolvidas de forma livre, de maneira a permitir que as suas escolhas não sejam produtos de manipulação, mas do amadurecimento de suas intenções e projeções. Trata-se, portanto, de um produto que almeja promover a democracia, o avanço do conhecimento científico, o pluralismo de ideias e de sua livre circulação, os valores civilizatórios humanistas que definem a identidade, os interesses, a orientação temporal e a projeção de futuro do docente que o propõe.

Dessa forma, considerando esses aspectos conceituais, temos uma operação que pode ser sintetizada no mapa seguinte:

Mapa mental 2 – Oficina de linguagem cinematográfica e Ensino de História



Fonte: CHAVES, Sérgio. Mapa mental do X-MIND 9 para a Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História.

3.3 OBJETIVOS EDUCACIONAIS DA OFICINA DE LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA E ENSINO DE HISTÓRIA

Na elaboração dos objetivos elencados adiante, focamos nas intenções operacionais de nosso objeto de aprendizagem e é preciso primar pelo arcabouço conceitual que fundamenta esse constructo, colocando-o no centro da cena da formulação

dos objetivos, pois quando consideramos ensinar história não estamos preocupados apenas com os conteúdos curriculares:

Existe certo consenso hoje de que ensinar História não seria somente ensinar os “conteúdos históricos”, enquanto fatos e processos históricos, mas também ensinar conceitos. E, para além disso, ensinar como se dá o processo de construção dos conteúdos históricos, da consciência histórica, da cultura histórica (SANTOS, 2020, p. 02).

Assim sendo, procuramos formular um objetivo geral que desse conta *da Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História* como objeto de aprendizagem, com enfoque na sua definição enquanto produto e, em seguida, objetivos específicos que sigam o escopo conceitual do trabalho e, ao mesmo tempo, considerem os tipos de objetivos que a aprendizagem significativa desejada procurará alcançar: os objetivos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Acerca da abordagem tipológica dos objetivos específicos, Santos (2020, p. 03) nos forneceu importantes informações que agregamos ao escopo pedagógico de nosso trabalho:

existiriam quatro tipos de conteúdo fundamentais no ensino de História. Os conteúdos factuais seriam os fatos e processos históricos ensinados. Os conteúdos conceituais seriam os conceitos, princípios e noções históricas utilizadas na interpretação dos processos históricos. Os conteúdos procedimentais seriam os procedimentos, técnicas e métodos do fazer e do pensar histórico. Os conteúdos atitudinais seriam os valores, atitudes e normas sociais que são ensinados nas aulas de História.

Dessa forma, uma questão que parece óbvia, mas que muitas vezes se revela premente é a de que para cada oportunidade de utilização da *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História*, o ideal é que o profissional planeje as suas atividades a partir da definição destes objetivos: o factual, relacionado ao tópico histórico a ser estudado por meio da oficina; o conceitual, associado aos conceitos que serão trabalhados com vistas à interpretação dos eventos históricos em questão; o procedimental, direcionado para os procedimentos ou operações que são necessários à compreensão da construção de narrativas históricas; e o atitudinal, que focaliza o debate para a definição dos interesses e o desenvolvimento de atitudes por parte do educando que o docente tentará impulsionar a partir do diálogo que será estabelecido com o grupo.

Importante informar que os objetivos que seguem são os da oficina, não estando ainda associados a nenhuma temática específica que só poderia ser definida no momento da realização dessas práticas educativas. Trata-se apenas de articular a estrutura geral da oficina, a qual pode ser associada à múltiplas temáticas.

Nesse sentido, a oficina almeja contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem histórica significativa, por meio do letramento e utilização da linguagem cinematográfica nas aulas de história, criando possibilidades para a complexificação de suas operações de consciência histórica. Ela pode ser adaptada a um conjunto variado de conteúdos educacionais e, nesse sentido, conforme cada proposta, realçam-se diferentes elementos. Assim, a abordagem dos conteúdos factuais permite identificar e discutir, a partir da análise da obra cinematográfica estudada, as teses históricas que nela estão presentes. Já o tratamento dos conteúdos conceituais relaciona, com base no estudo do discurso fílmico, a interpretação dos eventos históricos ali contidos com a cultura histórica do educando. No que se refere aos conteúdos procedimentais, busca-se explicar, fazendo uso dos códigos da linguagem cinematográfica, as estratégias utilizadas para a produção da narrativa histórica presente na obra fílmica. Por fim, na dimensão dos conteúdos atitudinais, visamos estimular o educando a produzir, a partir do diálogo fílmico, o seu próprio significado sobre a obra e os eventos nela abordados.

3.4 AS ETAPAS DA OFICINA DE LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E ENSINO DE HISTÓRIA

A ideia de propor uma oficina como mediação para a utilização da linguagem cinematográfica no Ensino de História, advém, como dissemos, de uma preocupação que foi se revelando mais explícita em nossa trajetória como docente de História na educação básica e por período já considerável. Trata-se de um produto que pode ser lido como tentativa de fazer com que as nossas aulas pudessem mediar a construção do pensamento crítico pelos nossos educandos, estimulando o diálogo entre ideias diferentes, empatia pela mobilização temporal dos feitos humanos e ampliação dos horizontes culturais. Vejamos, então, uma síntese dos procedimentos que temos adotado nessa nossa busca pelo exercício do pensamento complexo em parceria com os nossos interlocutores das novas gerações.

3.4.1 Antes da oficina: levantamento de dados sobre a escola e o público-alvo

Para o exercício desta atividade, o levantamento de dados a que nos referimos pode oferecer importante material que permite ao docente tirar algumas conclusões relacionadas às condições de possibilidade para a realização desta prática educativa, bem como um entendimento mais preciso sobre a cultura histórica presente nas operações de pensamento realizadas pelos nossos educandos tanto em seu processo de orientação temporal, como no diálogo de significados com a cultura da mídia. Nesse sentido, informações como nível de renda, procedência, disponibilidade de equipamentos de reprodutibilidade audiovisual, relacionamento com os filmes, gostos filmicos, meios pelos quais se informa, acesso a textos impressos ou não e de como estes sujeitos percebem o consumo dessas obras, dentre outros, permitem a aproximação do docente com o universo do educando com o objetivo de viabilizar um diálogo de saberes pautado na vida concreta que esses homens e mulheres experimentam.

A *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História* é uma atividade que busca promover a integração entre docentes, discentes e as temáticas debatidas, a construção coletiva de conhecimentos, trocas de experiências e ampliação dos horizontes culturais e de expectativa dos envolvidos no processo, qualificando a aprendizagem histórica, o letramento midiático e as próprias consciências históricas nelas presentes. Em termos freirianos, trata-se de buscar sair da cultura da palavra e da autoridade para a do diálogo e investigação científica, “que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática” (FREIRE, 1967, p. 96).

A obtenção dos dados socioeconômicos a que nos referimos pode ser realizada nas secretarias das instituições escolares, mediante consulta às fichas individuais desses alunos. As informações referentes à relação dos educandos com a linguagem cinematográfica e a cultura da mídia podem ser extraídas por meio de questionários aplicados com os próprios alunos. Em nosso caso, temos sido bem-sucedidos com a utilização da ferramenta *formulários do Google* pois estes têm se mostrado de fácil acesso aos discentes, com a vantagem de que já realizam uma sistematização prévia das informações, já que a falta de disponibilidade de tempo para pesquisa é um obstáculo enfrentado pela imensa maioria dos docentes da educação básica⁵².

⁵² O questionário que aplicamos mais recentemente com os nossos educandos se encontra disponível no link https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSf7pM3IAA7vakJtGUM0i-MgCjnvJ0k2-ZIK_MI4XmW48U-xw/viewform?usp=sf_link, podendo ser facilmente acessado pelos docentes e discentes interessados.

3.4.2 A escolha dos temas a serem trabalhados e dos filmes que serão recepcionados e analisados

Obviamente a atividade que estamos propondo não é um Objeto de Aprendizagem que poderá ser utilizado de maneira indiscriminada no decorrer de um ano letivo. Sua utilização está condicionada à cultura cinematográfica do docente, além da aceitação dessa forma de trabalho pelos discentes. Além do mais, existem outras questões envolvidas nessas condições de possibilidades para a operacionalização da oficina pois ela, em nossa formulação, é um exercício que demanda algum tempo, sendo que esta não é uma variável muito disponível aos professores da educação básica. O certo é que mesmo com as discrepâncias entre tempo disponível, tempo-aula e conteúdos curriculares a trabalhar, a oficina se presta a utilizar recursos de mobilização das temporalidades históricas a partir da construção de realidades com fortes apelos emocionais, psicológicos e cognitivos, oportunizando aos discentes um aprendizado que, no mínimo, é realizado com o uso da linguagem de seu tempo.

Talvez o maior problema enfrentado pelos docentes de história que atuam na educação básica, quanto ao quesito disponibilidade de tempo (aqui pensamos no tempo-oficina), seja a resolução de uma equação que está consolidada na concepção que tradicionalmente orienta a definição dos conteúdos curriculares de história a serem trabalhados nos anos do ensino fundamental e do ensino médio: a ideia de que estes conteúdos devem, obrigatoriamente, seguir a síntese cronológica definida com base na periodização tradicional da história e na visão de História Universal da Civilização (notadamente ocidental e eurocêntrica), fato que obriga um docente que atua no ensino médio, por exemplo, a ministrar os conteúdos que vão da pré-história aos dias atuais em três anos de curso, passando por temáticas de História Geral, História da América, História da África, História do Brasil e História Regional/Local com uma carga-horária que, ademais, vem sendo achatada a cada reforma do ensino⁵³.

⁵³ A reforma do Ensino Médio imposta pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, por exemplo, reduziu a carga horária obrigatória de história e geografia de 180 horas nos três anos do ensino médio para 90 horas nos dois primeiros anos do curso secundário e transferiu as outras 90 horas para o terceiro ano apenas para aqueles alunos que desejarem cursar o itinerário de conhecimento das ciências humanas, numa concepção reducionista e tecnicista da formação humana, que coloca em segundo plano os estudos que são realizados pelas ciências humanas. Numa escola agrícola como o CAVN, essa lógica tende a exacerbar-se.

Há ainda a demanda do “conteudismo” quando se trata de definir as temáticas que serão trabalhadas em aula. Numa visão panorâmica, o docente de história que ensina na rede pública é cobrado a ministrar essa totalidade de assuntos no decorrer dos cursos fundamental e médio e o docente que exerce as suas funções na rede privada é obrigado a cumpri-los, sob a ameaça de perda do emprego em caso contrário. Nesse aspecto, a *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História* se mostra como uma aliada do docente porque ele não precisará repetir todos os seus procedimentos sempre que propuser uma análise fílmica aos seus alunos. A partir da segunda oportunidade em que for realizá-la, o docente já possuirá os dados sistematizados acerca da cultura histórica dos alunos, já terá realizado os procedimentos iniciais do letramento midiático e poderá se concentrar mais na etapa fílmica do exercício. Esse problema do “conteudismo” também foi enfrentado por Freire (1996, p. 17):

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.

Diante desse quadro, percebe-se a dificuldade para se inserir um Objeto de Aprendizagem como o que estamos propondo, em meio à necessidade de se atender a demanda conteudista da concepção que ainda é curricularmente hegemônica na educação básica brasileira. Em nosso caso, temos trabalhado com a oficina a partir da utilização de obras cinematográficas para fomentar discussões temáticas que estão inseridas nos conteúdos curriculares predefinidos, fazendo o seccionamento desses temas a partir das habilidades e competências que estão imersas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com destaque para aquelas que também se fazem presentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em consonância com os assuntos que são assumidos como carências ou temas de interesse, pelos alunos. Em meio a essas definições e por motivos operacionais, optamos por não exibir a obra fílmica em sala de aula e sim disponibilizá-la por meio de armazenamento em uma nuvem (temos utilizado o Google Drive,

preferencialmente) e disponibilização do link aos educandos, para que estes possam fazer a recepção fílmica em suas residências ou outros locais de acesso à web. Essa prática tem representado ganho de tempo na execução das tarefas da oficina e oportunidade para que o aprendente possa, inclusive, recepcionar a obra fílmica mais de uma vez. Outrossim, quando decidimos fazer a exibição fílmica em sala de aula, a escolha recai em produções de curta-metragem.

A definição dos temas sempre é realizada em conjunto com os educandos, considerando o critério que denominamos de *pertinência conjuntural*⁵⁴, ou seja, realizamos uma primeira discussão com os discentes (enfocando aspectos presentes na conjuntura mundial e nacional) para saber de assuntos que despertam seus interesses e combinamos esses dados com a coleta já realizada acerca dos seus gostos cinematográficos para propor, além dos temas, as obras fílmicas que serão recepcionadas e discutidas⁵⁵. Ao mesmo tempo, são sugeridas obras que permitam trabalhar o letramento midiático por meio da análise dos usos da linguagem cinematográfica para a construção da narrativa fílmica e que, preferencialmente, remetam a sua presença não somente nos filmes históricos, mas na cultura da mídia em geral. Assim, procuramos direcionar a escolha partindo de elementos da cultura histórica do educando para o tripé fundamental da *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História*: aprendizagem histórica significativa, consciência histórica e letramento midiático.

⁵⁴ Definimos os temas a partir da sua pertinência no contexto histórico em que estamos inseridos. Contudo, a definição do que será um tema a ser tratado só deve ser realizada com a participação do aluno porque, afinal, os temas precisam ser pertinentes também para ele.


⁵⁵ O debate sobre a conjuntura gira, preferencialmente, em torno de assuntos que estão tendo relevância nos dias atuais, combinados às temáticas transversais e multidisciplinares que são sugeridas nos PCN, na BNCC e para o ENEM.

3.4.3 O conhecimento prévio sobre a obra cinematográfica

Uma questão que é importante diz respeito à necessidade de que tanto o docente como os discentes iniciem a recepção fílmica com algum conhecimento a respeito da obra a ser analisada. Para o docente, essa etapa inicia com a obrigatoriedade, enquanto mediador da discussão a ser realizada, de fazer, ao menos, uma recepção prévia da obra fílmica, sob pena de se realizar uma atividade sem planejamento, que não irá além da superficialidade de análise e que terminará por reproduzir uma situação em que o produto fílmico acaba por substituir o docente. Outro aspecto importante é a realização de uma prospecção de informações básicas a respeito da obra fílmica. Existem diversos sites e plataformas que fornecem informações sobre filmes, sobretudo as que são relacionadas às fichas técnicas dessas obras de arte. Na realização de pesquisas desse tipo, temos obtido relativo sucesso em páginas como *Filmow*, *IMDB*, *Adoro Cinema* e *Cineplayers*. Dessas, a página *Filmow* é a que mais tem nos fornecido um conjunto de informações que consideramos satisfatório. As condições de navegabilidade da página são boas embora, graficamente, a coleta de informações fique um pouco prejudicada no formato PDF. Observe o recorte seguinte:

Figura 16 – *Negação* (ficha técnica)

Você está em > Home (/) > Filmes (/filmes/) > Negação



Negação (/negacao-t122905/) 2016

Já Vi | Quero Ver | Indicar

MÉDIA GERAL **3.8**
baseado em 1406 votos

Perfil (/negacao-t122905/) | **Ficha técnica** | Sua avaliação: ★★★★★

Comentários (/comentarios/22/122905/) | Notícias (/noticias/22/122905/)

Ficha técnica completa

Título	Denial (Original)
Ano produção	2016
Dirigido por	Mick Jackson (/mick-jackson-a34525/)
Estreia t122905/)	9 de Março de 2017 (Brasil) Outras datas ▾
Duração	109 minutos
Classificação	12 - Não recomendado para menores de 12 anos
Gênero	Biografia (/filmes-biografia/) Drama (/filmes-drama/)
Países de Origem	Estados Unidos da América (/filmes-paises/usa/) Reino Unido da Grã-Bretanha e Irlanda do Norte (/filmes-paises/gb/)

Roteiro

David Hare (/david-hare-a31/) Deborah Lipstadt (/deborah-lipstadt-a473554/)

Produtores

Celia Duval (/celia-duval-a213676/) Gary Foster (/gary-foster-a151914/)

Guy Heeley (/guy-heeley-a259246/)

Elenco

Andrew Scott (/andrew-scott-a89435/)
Anthony Julius (/anthony-julius-a89435/)

Sinopse

A luta legal da escritora Deborah E. Lipstadt para provar uma verdade histórica contra David Irving, que a acusa de difamação por declarar que ele não acredita na existência do Holocausto.

Laura Tyler (/laura-tyler-a328449/)	James Libson (/james-libson-a368443/)
Rachel Weisz (/rachel-weisz-a3744/)	Timothy Spall (/timothy-spall-a11870/)
Tom Wilkinson (/tom-wilkinson-a2807/)	Adrian Tauss (/adrian-tauss-a405475/)
Alex Jennings (/alex-jennings-a40272/)	Basil Eidenbenz (/basil-eidenbenz-a452346/)
Christopher Brandon (/christopher-brandon-a404612/)	Harriet Walter (/harriet-walter-a100831/)
Michael Epp (/michael-epp-a394585/)	Maximilian Befort (/maximilian-befort-a61573/)
Todd Boyce (/todd-boyce-a8012/)	Sally Messham (/sally-messham-a465264/)
	Will Attenborough (/will-attenborough-a493636/)

Fonte: <https://filmow.com/negacao-t122905/ficha-tecnica/>.
Acesso em: 02 jul. 2022.

Informações como direção e roteiro são essenciais para a compreensão de uma obra cinematográfica e até do uso feito da linguagem cinematográfica na construção da narrativa. Por meio da observação delas, por exemplo, é possível acessar os trabalhos anteriores realizados por esses profissionais, sua filiação em termos de escola cinematográfica (se houver), os usos da linguagem na referida escola, o tipo de

consultoria histórica que foi financiada pelos construtores do filme e os possíveis interesses que se encontram opacos nas peças de marketing promocional que são formuladas com o intuito de divulgar o trabalho. Outra informação importante, mas não encontrada tão facilmente, sobretudo para filmes que foram lançados em outra época, é a do orçamento gasto na produção do filme e os seus patrocinadores – ela é reveladora, geralmente, do apoio que a obra obteve nos segmentos mais abastados da sociedade e dos interesses político-ideológicos que mobilizam aquele fazer fílmico. Sugere-se, nesse sentido, que o docente compartilhe este trabalho de prospecção com os educandos, até para que quando a discussão for realizada os discentes já comecem-na contribuindo com as suas falas e, conseqüentemente, exercitando o seu empoderamento. O protagonismo discente, mais uma vez, poderá proporcionar acréscimos de participação e partilha de saberes.

3.4.4 A socialização de conhecimentos sobre a linguagem cinematográfica

Ao longo deste escrito, temos sustentado a possibilidade de utilização da linguagem cinematográfica no Ensino de História como fator de promoção de uma aprendizagem histórica significativa para a complexificação da consciência histórica daqueles com os quais interagimos conhecimentos em nossas aulas e, ao mesmo tempo, letramento midiático para o exercício de uma cidadania crítica e ativa por esses sujeitos. Uma das questões centrais no atual estágio de desenvolvimento da democracia, a educação para as mídias muitas vezes é confundida com o que é chamado de educar na mídia, que trata muito mais da operacionalização das novas tecnologias nas atividades de ensino, sem uma preocupação mais explícita com os conteúdos que por elas são difundidos e com o seu discurso hegemônico, voltado para a manutenção e aprofundamento da atual ordem social excludente. Para além disso, a Educação para as mídias é um campo de pesquisas que se preocupa com o processo de negociação discursiva entre os emissores das mensagens midiáticas e os seus receptores, como condição essencial para o próprio aprofundamento do Estado democrático de direito. Na concepção de Kellner (2008, p. 709):

A educação midiática deve ser relacionada à educação para a democracia, na qual se estimula os alunos a serem participantes informados e letrados midiáticos em suas sociedades. Além disso, a alfabetização midiática deve ser relacionada à alfabetização pela

informação, à alfabetização tecnológica, às artes e às ciências sociais. A alfabetização crítica da mídia deve ser um fio comum que passe por todas as áreas curriculares, uma vez que se refere à comunicação e à sociedade.

O que Kellner denomina de alfabetização midiática corresponde ao que pensamos sobre letramento midiático que, no caso deste escrito, possui íntima relação com a aprendizagem de conteúdos históricos por meio de produtos midiáticos, numa operação que busca promover a agregação de um saber técnico aos conhecimentos dos discentes que, com ela, lograrão de melhores condições para compreender a construção do conhecimento histórico, ampliando os seus horizontes de análise crítica acerca de seus conteúdos e, paralelamente, ao significá-los em suas vidas, complexificando as suas consciências históricas. O ponto central que contribui para o desenvolvimento dessas operações de pensamento é a partilha do pouco de conhecimento que acumulamos ao longo desses anos de docência utilizando filmes – o ensino de códigos básicos da sétima arte mostrando o seu papel na construção da narrativa e do discurso fílmico, quer ele mobilize temáticas sobre o passado ou não. O ato de ensinar sobre os códigos da linguagem cinematográfica é uma ação de letramento midiático que, por seu turno, fornece informações complexas que podem empoderar cidadãos no seu relacionamento com a cultura da mídia, dada a presença desses códigos em outros produtos para além dos filmes, com suas intenções, discursos e ideologias.

3.4.5 Recepção fílmica, a roda de diálogo: avaliando a aprendizagem histórica significativa, a consciência histórica e o letramento midiático

À utilização dos códigos fílmicos sobre os quais discorremos, segue-se a recepção fílmica que, como destacado, pode ser realizada presencial ou remotamente, a depender das adequações que o docente deseje realizar, considerando aspectos como tempo-aula, conteúdo programático, demandas da direção escolar e pedagogia e tempo estabelecido para se trabalhar com determinados tópicos historiográficos. Para um melhor aproveitamento desse quesito tão raro na vida dos profissionais da educação básica que é o tempo, recomendamos que a recepção seja remota nas oficinas que se utilizarem de longas-metragens e presencial quando forem utilizados filmes de curta-metragem que, inclusive, a depender de sua duração podem até permitir o encaixe de toda a atividade

prática nas duas horas semanais das quais, normalmente, esses profissionais de história dispõem com cada turma.

Para a etapa posterior à recepção fílmica, pensamos em estratégias que nos permitam debater conteúdos presentes na obra cinematográfica escolhida, buscando conectar a discussão aos objetivos que tenham sido planejados na fase de preparação da oficina, começando pelos objetivos específicos de aprendizagem factual, conceitual, procedimental e atitudinal, por meio dos quais se deve buscar o alcance do objetivo geral da atividade. Tendo em vista essa finalidade, sugerimos que a organização de rodas de diálogo sobre a obra cinematográfica e os temas que ela trata pode ser uma maneira de operacionalizarmos o fechamento da *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História* em consonância com as ideias de desenvolvimento de uma aprendizagem histórica significativa, operacionalização do letramento midiático e complexificação de consciências históricas.

A roda de diálogo ou roda de conversa é uma prática pedagógica que ganhou notoriedade a partir de estudos de educação balizados na visão freiriana do ensinar-aprender. Como tal, ela tem como características fundamentais a percepção de que os conhecimentos trazidos pelos educandos importam, de que eles são diversos, de que contribuem preponderantemente para o ensino-aprendizagem, sendo também protagonistas do ensino e construtores do conhecimento circulante na sala de aula e, finalmente, ao dialogarem com os saberes externados pelos docentes e postos em cena. Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica permeada pela horizontalidade na relação educador-educando, respeito à diversidade de visões de mundo presentes na relação de educação, estímulo à exteriorização oral e escrita dos significados formulados juntamente com os educandos e reflexão crítica de todos perante a realidade, pressupostos que são basilares, segundo Freire (1996), na construção democrática do pensamento. Para Machado (2018, p. 55),

Compreende-se que não existe uma única realidade, mas diferentes maneiras de enxergá-la, fruto da visão de mundo de cada sujeito, também construída no percurso de sua trajetória pessoal. [...] A roda pressupõe o diálogo, característico do fazer pedagógico freireano, que possibilita a reflexão sobre seu estar no mundo, a relação eu-outro e a práxis.

A partir da produção crítica do pensamento com significação na vida prática dos educandos, tem-se na roda de conversa um instrumento que possibilita a construção da

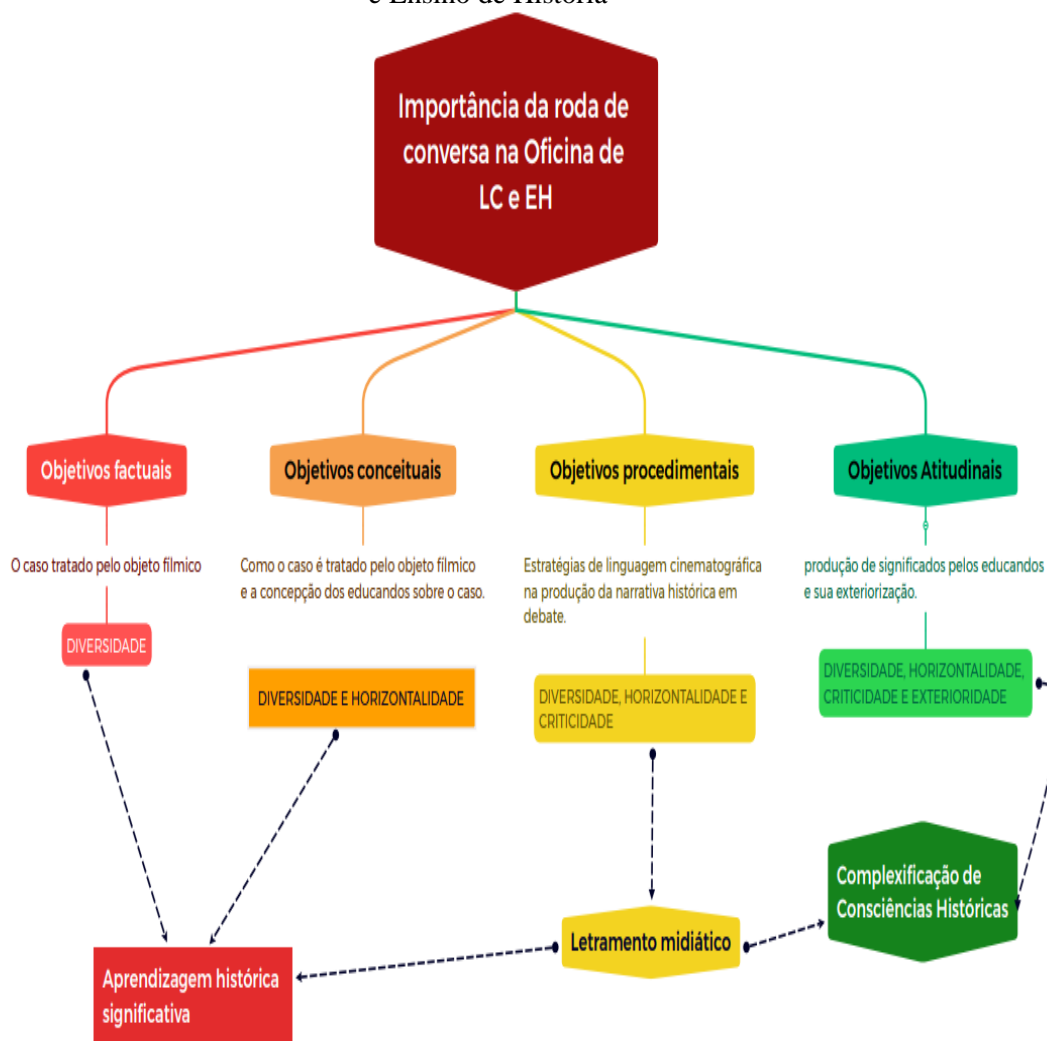
pesquisa nas atividades do ensino de história que, sempre a depender das escolhas feitas em seu uso, poderá servir como parâmetro de avaliação para o desenvolvimento da aprendizagem histórica significativa, do letramento midiático e da complexificação ou não das operações de consciência histórica entre os educandos, permitindo o processo de autocrítica e aperfeiçoamento da *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História* enquanto objeto de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que a roda de diálogo se materializa, sugere-se que o docente desenvolva os seus instrumentos de acompanhamento do debate de forma a sistematizar os conhecimentos que serão construídos coletivamente.

Podem ser levantadas questões aos participantes que permitam avaliar se houve permanência, mudança ou negociação dos sentidos que foram expressos pelas suas culturas históricas, se o letramento midiático estimulou uma postura de reflexão e crítica do educando diante das temáticas apresentadas pela obra cinematográfica e como este aspecto se relaciona com a cultura da mídia em geral e, de posse dessas respostas, se houve complexificação das consciências históricas presentes nos sentido do uso das informações temporais (não necessariamente sobre o passado) como elemento de orientação das escolhas que são realizadas por esses sujeitos na vida prática.

A própria expressividade presente nas reflexões também é capaz de oferecer subsídios para essa avaliação, afinal quando o sujeito se pronuncia a respeito do mundo é que ele se coloca em crescimento crítico, com a possibilidade de atuar pela transformação da realidade com as suas intenções e projeções de futuro, tão destacadas por Rüsen (2010). Em outros termos, na visão de Freire (1987, p. 90): “[...] existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar”.

Refletindo sobre a importância da roda de diálogo para o produto que estamos oferecendo, temos em mente que com os princípios da horizontalidade, diversidade, exterioridade e criticidade em construção durante a análise do objeto fílmico, é possível conectar o debate aos seus objetivos específicos e ao objetivo geral da oficina. Assim, constrói-se uma relação democrática, com base no letramento da linguagem cinematográfica, que procuramos representar por meio do mapa mental abaixo, o qual não tem pretensão de esquematizar a produção de um saber, mas de fazer uso de uma linguagem educacional que, hoje, é amplamente utilizada na educação básica para fins de tentar tornar mais didática a reflexão acerca deste e outros processo de construção do pensamento complexo:

Mapa mental 3 – Importância da roda de conversa na Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História



Fonte: CHAVES, Sérgio. **Mapa Mental do X-MIND 9 para a importância da roda de conversa na Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História.**

Tendo como elemento central o letramento da linguagem cinematográfica realizado em etapa anterior à recepção fílmica, a *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História* se completa, por meio da roda de conversa, com a análise em perspectiva dos acréscimos de pensamento complexo que o letramento midiático possibilita na aprendizagem histórica significativa dos educandos. Tais elementos são enunciados no discurso que é exteriorizado nas discussões nas quais o docente, na condição de mediador, entra com algumas questões motivadoras que devem buscar exatamente a extração das informações relacionadas aos conceitos basilares que guiam a elaboração do planejamento da oficina: se e quando houve a aprendizagem histórica

significativa, onde o letramento midiático aparece nos discursos dos sujeitos e se os acréscimos de informações se fazem presentes nos enunciados que podem aludir às consciências históricas que participaram do debate. As respostas a esses questionamentos, além de serem verbalizadas na própria discussão, poderiam ser mais bem aproveitadas enquanto instrumento para a avaliação dos processos de complexificação citados acima, com o registro audiovisual do debate (obedecendo os requisitos éticos para a sua utilização), pois com as imagens gravadas seria possível obter as respostas ou não aos objetivos traçados. Outrossim, na ausência de condições para a obtenção desse registro, outras estratégias poderiam ser usadas, como a aplicação de questionários estruturados com base nos objetivos da atividade ou elaboração pelos discentes de um texto enfocando as temáticas propostas. Em resumo, é fundamental que exista uma forma de registro porque isso facilitará a execução da oficina em momento posterior mediante a sua avaliação, redirecionamento e modificação, se necessário.

Tais questões motivadoras podem/devem ser elaboradas tendo como base os objetivos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais da atividade, formato que também resulta na possibilidade de avaliação da presença dos conceitos basilares da oficina nos discursos enunciados. Desses conceitos basilares, a ideia de aprendizagem histórica significativa está diretamente conectada ao reconhecimento dos códigos técnicos da linguagem cinematográfica quando da recepção fílmica. No entanto, essa identificação não deve estar apenas ligada à técnica do fazer fílmico, pois aí nos limitaríamos aos objetivos procedimentais da oficina. Na verdade, a aprendizagem histórica significativa que se torna fator de reposicionamento dos discentes frente à cultura histórica deve envolver plenamente os objetivos factuais, conceituais e atitudinais, partindo-se do procedimental que é o letramento midiático. Assim, será importante que os discentes saibam qual caso histórico foi tratado (factual), elaborando as suas narrativas sobre ele e conectando-as as suas carências de orientação cotidiana, que definições (conceituais) foram significativas para que eles construíssem as suas narrativas para um dado evento histórico e, finalmente, que posicionamentos eles assumem (atitudinais) diante de situações da vida prática onde o passado lembrado é útil nos seus momentos de tomadas de decisões. No dizer de Rüsen (2010, p. 62-63):

A narrativa constitui especificamente a consciência histórica na medida em que recorre a lembranças para interpretar as experiências do tempo. [...] Não se deve entender tudo isso, todavia, como se a constituição da consciência histórica pela narrativa histórica se limitasse à recuperação

do passado pela lembrança. [...] o impulso para esse retorno, para esse resgate do passado, para essa dimensão de profundidade e para o itinerário dos arquivos é sempre dado pelas experiências do tempo presente. Não há outra forma de pensar a consciência histórica, pois é ela o local em que o passado é levado a falar – e o passado só vem a falar quando questionado; e a questão que o faz falar origina-se da carência de orientação da vida prática atual diante de suas virulentas experiências no tempo.

Tomando como exemplo a obra cinematográfica que será utilizada em nosso letramento de elementos básicos da linguagem cinematográfica, na última subseção deste trabalho, *A lista de Schindler*, entraríamos com algumas questões essenciais na condução das discussões:

Quadro 1 – Questões motivadoras para uma análise do filme *A lista de Schindler*

- *O que foi o Holocausto?* **Factual.**
- Procurem lembrar e narrar uma sequência ou cena de *A lista de Schindler* que trazem à tona os horrores cometidos pelos nazistas durante o Holocausto. **Factual e conceitual.**
- Em nossa vida cotidiana é possível detectarmos aspectos que lembram os *horrores* cometidos durante o *Holocausto*? **Aprendizagem histórica significativa.**
- *Qual a visão de vocês sobre o Holocausto perpetrado pelos nazistas durante o seu período de poder na Alemanha e como esse evento é retratado pelo filme?* **Conceitual.**
- Quais os exemplos de usos de linguagem do cinema para representar os eventos de horror praticados durante o Holocausto: massacre, extermínio, encarceramento, invasão, abuso de poder, humilhações, dentre outros? **Procedimental / Letramento midiático.**
- *Sendo o Nazismo um projeto político que promove a morte em massa e que se faz presente em nosso tempo, que sugestões vocês apresentam para que possamos combater a sua existência nos dias de hoje?* **Atitudinal / Consciência histórica.**

A partir das informações que possivelmente seriam oferecidas por meio das discussões, sugere-se que o docente busque avaliar a concretização dos objetivos traçados para a execução da oficina como forma de buscar o aperfeiçoamento dela ou até a resignificação do produto ou sua substituição por outro que venha a contribuir mais adequadamente ao seu meio de trabalho e exercício da cidadania. Tais objetivos estratégicos são possíveis de serem alcançados e o ensino de história, como parte de um projeto progressista de educação, tem imenso potencial de contribuição para a sua concretização.

Uma última sugestão, também à luz das práticas educativas crítico-reflexivas, é a de que o docente procure sistematizar as informações que forem sendo oferecidas pelos discursos externados pelos educandos. Com relação a este item, o docente poderá construir o seu *diário* das discussões, como verificado em algumas experiências com a utilização do método Paulo Freire (MACHADO, 2018), ou até mesmo por meio de questionários que podem ser aplicados presencial ou remotamente. Nesse sentido, enfatizamos a importância da pesquisa em sala de aula como pré-requisito para o ensinar-aprender, pesquisa esta que necessita ser realizada com método e objetivos claros, a fim de que a coleta de informações sirva ao aperfeiçoamento do produto e ao enriquecimento dos debates.

Aqui se encerra a exposição das fases nosso produto. As subseções que irão encerrar este capítulo serão constituídas por complementos que buscam subsidiar o letramento midiático e exemplificar uma análise de obra cinematográfica que resulte de procedimentos utilizados em nossa *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História*. Desse modo, iremos oferecer um guia de códigos de linguagem cinematográfica que podem ser utilizados no ensino de história e, na última subseção, uma análise da obra cinematográfica *Negação* (2016), realizada após a utilização de elementos que estão presentes em nossa proposta de oficina.

3.4.6 Um Guia de códigos de linguagem cinematográfica para o Ensino de História

Para uma melhor compreensão dos códigos básicos da filmografia, optamos pelo estabelecimento de uma didática que se fundamente na ideia de que a compreensão de um conceito aplicado à produção imagética será melhor quando acompanhada da própria imagem, mesmo que somente a fotografia, num movimento de conceito-exemplificação que se torna a base de nossa aula sobre introdução à linguagem cinematográfica, antes das recepções fílmicas que devem ocorrer na *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História*. Aqui também se faz necessário ressaltar que iremos oferecer o máximo possível de conceituações e exemplos de códigos audiovisuais que possam contribuir com a operacionalização da disciplina, o que, no entanto, não obriga nenhum docente a se utilizar de todos eles.

Quando vamos a um cinema, ou até quando decidimos assistir a um produto cinematográfico em nossos lares, estamos abertos a um processo de imersão em um tipo de realidade que somente é possível com o filme, com o auxílio de seus dispositivos de

produção e reprodução e nossa vontade pessoal de nos deixarmos embarcar na história apresentada pela narrativa. Assim sendo, estabelece-se um diálogo entre o receptor e a obra e é essa relação tácita que nos coloca “dentro” da narrativa cinematográfica. A depender da competência técnica de quem faz uso da linguagem cinematográfica, o “olho” da câmera é o nosso, as sensações das personagens se confundem com as nossas, a tensão, o medo, a claustrofobia, a comoção, o amor/raiva/ódio pelo outro; toda essa torrente de emoções se faz presente na recepção fílmica: a visão do serial killer (que se faz nossa) na sequência final de *O silêncio dos inocentes* (DEMME, Jonathan. EUA, 1991), a garotinha com vestido vermelho chamando a atenção para a barbárie do holocausto em *A lista de Schindler* (SPIELBERG, Steven. EUA, 1993), ou mesmo a sensualidade cortante presente em *Beleza americana* (MENDES, Sam. EUA, 1999), são exemplos de imagens em movimento que nos impactam de formas diversas.

Figura 17 – Visão do serial killer na sequência final de *O silêncio dos inocentes*



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=o+silencio+dos+inocentes+passos+negros&hl=pt-BR&tbm=isch&sxsrf=ALiCzsbQRmV_os0pSgKizq3Rx6AwQfe-aQ%3A1657116512114&source=hp&biw=1366&bih=657&ei=YJfFYuHbBIbw1sQP75yQ6Aw&iflsi g=AJiK0e8AAAAAYsWlcCHVDPkZ6E1ccxoYtabJCilxg9Vm&ved=0ahUKEwjhi7eIuOT4AhUGuJ UCHW8OBM0Q4dUDCAc&uact=5&oq=o+silencio+dos+inocentes+passos+negros&gs_lcp=CgNpb WcQAzoECCMQJzoFCAAQgAQ6CAgAEIAEELEDOgsIABCABBCxAxCDAToICAAQsQMQgwE 6BAgAEAM6BggAEAoQGD0ECAAQGFAAWKp2YIF-aARwAHgAgAGWAogB_i-SAQYwLjM4LjKYAQCgAQGqAQotnd3Mtd2l6LWltZw&sclient=img#imgcr=Ya6ocWuuyJNr4M
Acesso em: 06 jul. 2022.

educação política e Kellner (2008) a insere na cultura da mídia e a considera como importante vetor tanto para a leitura do discurso ideológico hegemônico na sociedade capitalista, como para a formulação de um discurso contra-hegemônico que contribua, via letramento midiático (ou educação para as mídias), para a criação de uma cultura que amplie as possibilidades de atuação do ser crítico em busca da radicalidade democrática.

O que há de comum entre esses autores é exatamente a presença, direta ou indiretamente, da linguagem cinematográfica como fator decisivo na produção de narrativas humanas e, precisamente por esse ponto, sentimos a necessidade de que os professores de história disponham de meios para conhecer essa linguagem e, se assim o desejarem, fazer uso desse conhecimento em suas aulas. Para tanto, decidimos oferecer a esses profissionais, por meio da decupagem de alguns códigos presente no filme *A lista de Schindler*, um guia de conceitos e exemplificações acerca de elementos fílmicos que, em nossa visão, são importantes para auxiliar docentes e discentes na leitura de fontes cinematográficas.

Até aqui já sabemos que um filme é resultante de um trabalho coletivo (cineasta, roteirista, produtor, assistentes de cena, cenógrafos, contrarregra, maquiador, platô, operadores de câmera, figurinistas, dentre outros) que, somado ao uso da tecnologia, nos oferece narrativas alicerçadas na imagem em movimento sonorizada. Além deles, participam do filme os códigos da sua linguagem que, quando apreendidos pelos espectadores, podem auxiliar significativamente o processo de recepção e interpretação de uma obra cinematográfica. Para uma aprendizagem histórica significativa, considerando que o cinema também é um vetor de produção de histórias, o ensino de tais códigos complexifica a visão a respeito da construção dessas narrativas históricas, além de oportunizar um debate mais aprofundado sobre os seus conteúdos, interferindo na relação que esses tópicos manterão com a própria cultura histórica do aluno e do docente, promovendo o conhecimento histórico que, assim, se transforma em subsídio para operações de consciência histórica.

A discussão que estamos propondo sugere pensarmos as características técnicas de um filme. No entanto, não podemos e não devemos ser inflexíveis quanto à maneira como se dará essa observação. Uma visão superficial das condições de trabalho em que se opera o ensino de história na educação básica levaria à afirmação de que a melhor maneira de se trabalhar com os “filmes históricos” e aprofundar os conhecimentos acerca das temáticas por eles apresentadas e das formas de construí-las filmicamente seria acessada por meio da *decupagem* fílmica. Classicamente definida como a decomposição

do filme em sequências, cenas e planos, a *Decupagem*, quando realizada de forma rigorosa, é uma operação complexa que exige muito tempo, sendo praticamente inviável para a imensa maioria dos docentes da educação básica. Todavia, sustentamos que apenas o conhecimento desses conceitos que integram a linguagem cinematográfica já faz muita diferença na aprendizagem histórica por meio do cinema, pois aí se chega ao fazer das narrativas e aos sentidos que se busca dar a elas. Sendo assim, vamos conhecer alguns desses elementos do fazer fílmico e procurar aproveitá-los no momento em que consideremos oportuno. No mais, lembremos que a *decupagem* também pode ser aplicada a uma cena ou mesmo a uma sequência, não se fazendo necessário a sua utilização no filme por inteiro.

Passaremos agora a especificar e abordar alguns códigos da linguagem cinematográfica cuja socialização com os nossos educandos consideramos importante para um melhor aproveitamento da análise fílmica como mediação entre as suas múltiplas culturas históricas e a aprendizagem histórica significativa no ensino de história. Ressaltamos que essa socialização assume a perspectiva do letramento midiático na medida em que esses códigos estão presentes na cultura da mídia e, portanto, influenciam as operações de consciência histórica que são realizadas cotidianamente, seja por meio do cinema, seja por meio de outras linguagens. Paralelamente, esse não é um guia de verdades absolutas, que deva ser seguido à risca, pois o docente poderá direcionar a sua ênfase de análise para alguns aspectos nele contidos, de acordo com as suas escolhas e a depender dos temas históricos abordados e das próprias produções cinematográficas selecionadas. Para facilitar esse trabalho, escolhemos o filme *A lista de Schindler* (SPIELBERG, Steven. EUA, 1993) como obra cinematográfica que irá nos conduzir, por meio de suas imagens, na abordagem dos elementos que consideramos mais importantes enquanto linguagem cinematográfica.

3.4.6.1 O roteiro cinematográfico

Antes da elaboração do roteiro de um filme, o processo literário fílmico passa por algumas etapas mais suscintas, porém importantes:

- O roteiro começa a nascer da chamada *Story Line*, que é a sua síntese em miniatura.
- A *Sinopse* é elaborada como uma ideia simples da história e de seus personagens, iniciando o detalhamento da miniatura que se encontra na *Story Line*.

- O *Argumento* já define as ideias do texto, os personagens, as locações, as situações dramáticas, mas, ainda, sem os diálogos.

Com a formulação dos diálogos e das descrições de cena, fecha-se o roteiro fílmico, que é um documento escrito extremamente importante na concepção da obra cinematográfica pois é ele que desenvolve a história, auxiliando o cineasta a definir o que será filmado, como será filmado, onde as cenas e sequências serão filmadas e que recursos técnicos serão utilizados. O roteiro cinematográfico é responsável por dar vida discursiva às personagens, fornecendo-lhes ideias, vocabulário, juízos e sentimentos. Além disso, é o roteiro que fundamenta as primeiras noções do orçamento fílmico à produção. Quase todo trabalho de formulação de um roteiro é realizado pelo roteirista que, porém, muitas vezes busca se apoiar em consultores que o ajudarão a dar maior precisão às situações dramáticas e suas ambientações. No caso dos filmes históricos, normalmente profissionais de História são contratados com essa finalidade, a exemplo dos historiadores Jacques Le Goff, em *O Nome da Rosa*, e, Deborah Lipstadt, em *Negação*.

Segundo Field (2001, p. 11-12), “O roteiro é uma história contada em imagens, diálogos e descrições localizadas no contexto da estrutura dramática”. Embora, muitas vezes, o roteiro não apresente imagens (e não é sua função), a descrição das cenas e os diálogos já o fazem indiretamente. Além disso, com relação a nossa temática, é importante ressaltar que o roteiro já espelha algumas das ideias essenciais que serão desenvolvidas filmicamente pela direção, sendo, portanto, um balizador da(s) própria(s) ideologia(s) que pode(m) ser encontrada(s) na obra cinematográfica. Essa(s) ideologia(s), por sua vez, conduzirá(ão) o processo de formulação das mensagens que irão interagir com o mundo dos receptores fílmicos. A educação do olhar que estamos propondo interfere nessa relação porque proporciona uma abertura dos horizontes estéticos que irão nos ajudar na formação de significados. Apesar de termos consciência das dificuldades cotidianas enfrentadas por milhões de profissionais que atuam no ensino básico, indicamos a leitura de roteiros como exercício de verificação do seu papel na sétima arte.

3.4.6.2 Plano, cena e sequência

Ismail Xavier (2005, p. 27) oferece uma definição para os elementos fílmicos propostos no enunciado desta subseção:

Classicamente costumou-se dizer que um filme é constituído de sequências – unidades menores dentro dele, marcadas por sua função dramática e/ou pela sua posição na narrativa. Cada sequência seria constituída de cenas – cada uma das partes dotadas de unidade espaço-temporal. Partindo daí definamos por enquanto a *decupagem* como processo de decomposição do filme (e, portanto, das sequências e cenas) em planos. O plano corresponde a cada tomada da cena, ou seja, à extensão de filme compreendida entre dois cortes, o que significa dizer que o plano é um segmento contínuo da imagem.

Conforme a definição de Xavier (2005), a obra cinematográfica é construída a partir de um processo de montagem que é desenvolvido de unidades menores para unidades maiores, no sentido Plano – Cena – Sequência. Nesse conjunto, cada sequência será constituída de cenas que estão situadas na mesma unidade de espaço-tempo *diegético* (que integra a história apresentada pela narrativa) e os planos são as tomadas de câmera que constituem as cenas e que são medidos pelos cortes (situados entre os planos). No processo de montagem, a relação entre essas unidades é estabelecida e, a partir dela, a obra fílmica ganha a organização temporal e a significação que a direção fílmica procura atribuir à narrativa, potencializando o seu discurso e as suas mensagens.

Um dos diretores contemporâneos que fez uso competente desses recursos para a mobilização de conhecimentos a respeito da temática histórica do Holocausto foi Steven Spielberg em *A lista de Schindler* (EUA, 1993). No decorrer dessa película, encontra-se a famosa sequência que enfoca a liquidação final do gueto de Cracóvia, na Polônia ocupada pelos nazistas, entre 13 e 14 de março de 1943 (o que já confere ao filme dirigido por Spielberg o caráter de uma obra de memória que homenageia, além de seu protagonista, as vítimas do massacre perpetrado pelas tropas nazistas sob o comando do *SS-Untersturmführer Amon Göth*). Para apresentar a história do massacre, Spielberg foi bastante feliz em suas escolhas. Em termos didáticos, a sequência em si é excelente para diferenciarmos os planos, as cenas e a sequência.

A) A sequência inicia com uma reunião, em que o *SS-Untersturmführer Amon Göth* discursa às tropas das *Waffen SS* encarregadas de promover o desalojamento dos judeus que viviam no Gueto de Cracóvia e transferi-los para os campos de Plaszów (para trabalhos forçados) e Auschwitz-Birkenau (para extermínio). Na sua fala, Göth deixa claro a ação higienizadora que o extermínio de judeus representava na visão de mundo nazista e ressalta que os soldados deveriam se orgulhar da tarefa que realizavam pois estariam fazendo História e poderiam, no futuro, contar os feitos aos seus descendentes.

O enunciado desse discurso torna patente o projeto nazista de um mundo dos arianos e para os arianos.

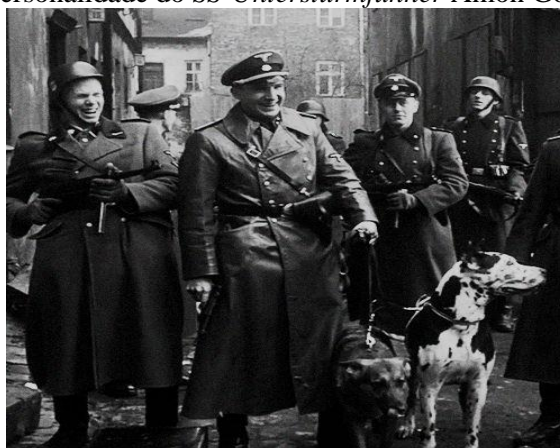
Figura 20 – Sequência da destruição do Gueto de Cracóvia em *A lista de Schindler* (1)



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/776308054502633769/>.
Acesso em: 11 jul. 2022.

B) Segue-se ao discurso de Amon Göth o início do massacre. Apartamentos são invadidos, pessoas são assassinadas a sangue frio, judeus tentam escapar da morte ou da transferência para os campos. Amon (Ralph Fiennes) é mostrado em diversos planos e cenas. Como parte da cena que foca na perseguição e morte sumária de judeus, o comandante é retratado como alguém frio e capaz de zombar de suas vítimas, sempre rindo a cada evento, simbolizando a personalidade nazista psicótica e responsável pelo Holocausto.

Figura 21 – Sequência da destruição do Gueto de Cracóvia em *A lista de Schindler* (2) – Personalidade do SS-Untersturmführer Amon Göth



Fonte: <https://voldieshorcrux.tumblr.com/post/134333231164/100percento-ralph-fiennes-in-schindlers-list>

Acesso em: 11 jul. 2022.

C) Em meio à sequência da destruição do Gueto de Cracóvia, destaca-se uma personagem mostrada de forma totalmente incomum. Filmado em preto e branco, estratégia muito utilizada por diretores que fazem a escolha de enfatizar o caráter memorialístico de uma obra cinematográfica, *A lista de Schindler* nos apresenta uma garotinha de casaco vermelho. Em que pese todas as hipóteses que já foram levantadas sobre o(s) porquê(s) que envolve a personagem, a cena nos chama a atenção para o Holocausto como evento histórico de barbárie e desesperança. A garota é apresentada viva, tentando escapar e finalmente morta, integrando a pilha de corpos deixada na esteira da destruição do gueto.

Figuras 22, 23 e 24 – Sequência da destruição do Gueto de Cracóvia em *A lista de Schindler* (3)

Cena da garota de casaco vermelho



Plano 01: a menina de casaco vermelho caminha em meio ao caos da violência nazista na destruição do Gueto de Cracóvia.



Plano 02: em meio aos atos de horror, a garota de casaco vermelho parece escapar para um local mais seguro (esperança).



Plano 03: para depois surgir morta, integrando uma pilha de cadáveres (desesperança).

Fontes:

Planos 01 e 03

https://www.google.com.br/search?q=imagens+de+a+lista+de+schindler+a+garota+de+casaco+vermelho+cena&tbm=isch&hl=pt-BR&chips=q:imagens+de+a+lista+de+schindler+a+garota+de+casaco+vermelho+cena,online_chips:casaco+vermelho:kZQWvIReeVw%3D&sa=X&ved=2ahUKEwi2q-qqvL4AhUcMrkGHbb5CNkQ4IYoA3oECAEQJw&biw=1349&bih=657

Plano 02

CHAVES, Sérgio. **Linguagem cinematográfica, Ensino de História e Consciência histórica**. Print com Aparelho celular Redmi Note 8 em: 11 jul. 2022.
Acesso em: 11 jul. 2022.

D) A sequência é encerrada com a SS buscando e exterminando pessoas que, escondidas, haviam escapado ao massacre diurno. No plano que segue, o clarão nas janelas evidencia os disparos de metralhadora contra os judeus encontrados que são prontamente executados. O barulho dos tiros e o fundo musical de Bach tornam essa uma cena perturbadora.

Figura 25 – Sequência da destruição do Gueto de Cracóvia em *A lista de Schindler* (4)
O extermínio de sobreviventes



Fonte: <https://cinemaedebate.com/2011/03/27/a-lista-de-schindler-1993/>
Acesso em: 11 jul. 2022.

O filme se completa no processo de edição e montagem (esses dois itens aqui referenciados serão abordados mais detalhadamente adiante), que é quando os planos, cenas e sequências são selecionados e ordenados, de forma a dar sentido a realidade fílmica e suas mensagens. Também é importante saber diferenciar os elementos *diegéticos* e *não diegéticos*, para entender como o sentido foi construído. Assim, define-se por *diegéticos* todos aqueles elementos fílmicos que são destacados no espaço-tempo da narrativa e que variam de acordo com as temáticas e situações representadas. A *não diegese* também é parte integrante do filme, mas é exterior à história contada por meio da narrativa (FERREIRA, 2018). Mesmo com a diferenciação entre *diegese* e *não diegese*, é fundamental destacar que todos esses aspectos partilham da formação de significados que a obra tenta construir, interagindo com o universo cultural dos receptores, que participam da cena fílmica com as suas visões de mundo.

3.4.6.3 Enquadramentos, angulação e movimentação de câmera

O ato de assistir a um filme provoca uma ruptura temporal no cotidiano do receptor da obra cinematográfica, evento que será potencializado de acordo com as condições de recepção da película. Ao mesmo tempo, essa ruptura é acompanhada pelo envolvimento do espectador com o contexto da narrativa, seus personagens, enredo, situações dramatizadas e percebidas pelo chamado “olho da câmera”, na verdade a forma como os realizadores do filme, sobretudo sua direção, captam as situações representadas.

Nesse sentido, o posicionamento da câmera, sua altura, a angulação de filmagem e os movimentos que são realizados quando os atores estão em cena, são decisivos no processo de construção do discurso cinematográfico e das mensagens que por meio dele são enunciadas. É fundamental, portanto, que para uma leitura mais acurada de uma obra cinematográfica, conheçamos alguns dos artifícios que participam da sua arquitetura. Esse conhecimento, por sua vez, traz maior fruição no processo de interação da obra com a cultura histórica e cinematográfica do receptor, potencializa o letramento midiático, promove o conhecimento histórico e complexifica as operações de consciência histórica.

Os enquadramentos dizem respeito à relação existente entre os planos, à altura da câmera, à profundidade e a sua posição de filmagem (FERREIRA, 2018), sendo que é por meio dessas relações que a narrativa ganha as características próprias da sua realidade. Parte fundamental desse processo só pode se traduzir em acontecimento com a realização dos planos, que são a base do processo da montagem fílmica que dará sentido à obra. De modo genérico, seguindo as concepções de Xavier (2005) e Martin (1963), podem ser identificados alguns planos que são facilmente perceptíveis em uma obra cinematográfica:

- **Plano geral:** em cenas filmadas em ambientes interiores e exteriores, busca proporcionar uma visão mais ampla do espaço onde será desenvolvida a ação, mostrando a totalidade dos personagens e/ou objetos/ edificações/ paisagens. Segundo Martin (1963), é realizado com a rotação da câmera em seu próprio eixo horizontal ou vertical, sem o deslocamento do aparelho e apresenta diversas finalidades; descrição espacial do cenário, sugestão de impressão/ideia, relacionamento entre indivíduos ou entre coletividades e relações de hostilidade/afabilidade. A *panorâmica* é um plano geral em movimento, utilizado para apresentar a totalidade cênica onde uma determinada ação será desenvolvida, seja para a história como um todo, seja para uma sequência específica.

- **Plano de conjunto (Plano médio):** usado, principalmente, para tomadas realizadas

Figura 26 – Plano geral da chegada de mulheres provenientes da fábrica de Oscar Schindler no campo de extermínio de Auschwitz em *A lista de Schindler*.



Fonte: <https://meucinema.org/filmes/a-lista-de-schindler/>.
Acesso em: 11 jul. 2022.

em ambientes internos, também fazendo-se o seu uso em ambientes externos, o plano de conjunto mostra a totalidade do cenário (personagens e/ou objetos) em um ângulo mais fechado, distinguindo-se do plano panorâmico pela amplitude do espaço filmado que neste último caso é bem maior.

Figura 27 – O *SS-Untersturmführer* Amon Göth (Ralph Fiennes) seleciona trabalhadora judia para serviços domésticos em sua residência no campo de Plaszów em *A lista de Schindler*.



Fonte: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/a-lista-de-schindler/>.
Acesso em: 11 jul. 2022.

- **Plano americano:** apresenta os personagens acima da altura da cintura ou, às vezes, do joelho. Nesse plano não é mostrada a totalidade do cenário e foca-se a atenção nos elementos mais importantes em dramaticidade no conjunto da cena. Assim, o centro da cena passa a ser dado pelos protagonistas e as relações por eles desenvolvidas.

Figura 28 – em *A lista de Schindler*, O SS-Untersturmführer Amon Göth (Ralph Fiennes) assedia e humilha a personagem Helen Hirsch (Embeth Davidtz), sua empregada judia, numa cena que termina com as agressões físicas do comandante de campo sobre a sua subordinada



Fonte: <http://www.ladyhollywood.com.br/2016/05/personagens-de-filmes-na-vida-real.html>.
Acesso em: 11 jul. 2022.

- **Primeiro plano:** busca destacar uma determinada situação dramática. Nele, o foco da câmera é bem mais fechado que nas situações anteriores, sendo também chamado de *close*. Muito utilizado para exibir expressões faciais, o primeiro plano pode enfatizar o estado emocional da personagem e suas reações psicológicas.

Figura 29 – No desfecho de *A lista de Schindler*, o protagonista Oscar Schindler (Liam Neeson) lamenta-se por não ter conseguido salvar um número maior de judeus.



Fonte: <https://pgl.gal/na-memoria-das-vitimas-do-holocausto-filme-a-lista-de-schindler/>.
Acesso em: 11 jul. 2022.

- **Primeiríssimo Plano:** com foco ainda mais fechado, a ênfase no personagem ou objeto filmado se amplia, aumentando ainda mais a impressão quanto as suas reações e/ou importância. Também conhecido como *close-up*, o primeiríssimo plano mostra as personagens dos ombros para cima e a exceção a essa regra se dá quando o rosto não é o objeto da filmagem.

Figura 30 – A expressão de temor e asco da personagem Helen Hirsch (Embeth Davidtz), quando assediada pelo comandante *SS-Untersturmführer* Amon Göth (Ralph Fiennes) em *A lista de Schindler*.



Fonte: <https://reelsweet-blog.tumblr.com/post/22370196460/the-actress-who-plays-mshoney-in-matilda-also>.

Acesso em: 11 jul. 2022.

- **Plano de detalhe:** aqui a câmera mostra um detalhe do personagem/objeto que é alvo da filmagem: um olhar, a boca, uma tatuagem, um ferimento, uma joia, um broche e, assim por diante, desde que tenham importância na cena dramática. É por meio do plano de detalhe que os diretores conseguem, muitas vezes, criar situações de maior importância psicológica na obra cinematográfica.

Figura 31 – No início da narrativa de *A Lista de Schindler*, a personagem Oscar Schindler (Liam Neeson) arruma o broche do Partido Nazista em sua lapela, quando se dirige a uma comemoração que contaria com a participação de importantes integrantes do *NASDAP* e comandantes das *Wehrmacht*, em Cracóvia.



Fonte: <https://revistamoviemnet.net/muito-al%C3%A9m-da-menina-de-vermelho-8108ec5044b0>

Acesso em: 12 jul. 2022.

Além dos planos, o posicionamento da câmera também é importante. Estamos tratando de imagens em movimento que são exibidas em um contexto em que o envolvimento do espectador se dá, nesse caso, pela impressão de que o olhar do personagem, às vezes, é seu, apesar de ter a consciência de que o que é visto se trata de uma realidade fílmica. Alguns posicionamentos são clássicos e bastante utilizados por diretores, nesse contexto:

- **Plongée ou câmera alta:** a câmera é posicionada acima daquilo que seria uma visão normal do personagem ou objeto focado, produzindo uma visualização de cima para baixo. Esse olhar produz, por vezes (mas não sempre) uma impressão psicológica de apequenamento ou inferioridade da personagem ou do objeto filmado. Trata-se de um posicionamento muito utilizado para demonstrar situações de poder entre personagens ou relações hierárquicas.

Figura 32 – Em *A lista de Schindler* a personagem Helen Hirsch faz as unhas do Comandante de campo Amon Göth. Reparem que mesmo numa condição em que o olhar de Göth esteja à frente do olhar do espectador, o campo de visão, pelo posicionamento alto, lhe proporciona total controle da situação, ampliando a subalternidade de Hirsch.



Fonte: <https://fjell-652.tumblr.com/post/635044767528615936/amon-goeth-so-this-is-where-you-come-to-hide>

Acesso em: 13 jul. 2022.

- **Contra-plongée ou câmera baixa:** trata-se do contraponto em relação à câmera alta. A câmera é posicionada abaixo do que seria a visão normal do personagem/objeto, produzindo o olhar de baixo para cima. Nessa posição produz-se a sensação de agigantamento do objeto da filmagem, ampliando sensação de se estar à mercê de seu poder e controle.

Figura 33 – No oposto da imagem anterior, em um contra-plongée lateral, Amon Göth é filmado a partir do ângulo de visão lateral a Hirsch, num posicionamento de câmera em que o comandante nazista é captado na plenitude de seu poder.



Fonte: <https://fjell-652.tumblr.com/post/635044767528615936/embed>
Acesso em: 13 jul. 2022.

- **Câmera horizontal:** a câmera é posicionada na linha horizontal em sintonia com o olhar humano, produzindo uma correspondência com o olhar do receptor fílmico. A depender do espaço onde é realizada a filmagem, essa angulação poderá ser realizada tanto com o foco mais aberto como com o foco mais fechado.

Na verdade, nos planos que seguem, temos um comparativo entre a filmagem horizontal em espaço fechado e outra em espaço aberto. Na esquerda, o contador judeu Itzhaki Stern (Ben Kingsley) elabora a lista dos operários que permaneceriam a serviço de Oscar Schindler (Liam Neeson), com quem contracenam. Trata-se da lista de pessoas que foram salvas do Holocausto e que serve de título a essa obra cinematográfica. À direita, vemos Amon Göth (Ralph Fiennes) em diálogo com Oscar Schindler (Liam Neeson) em meio à exumação e à incineração de uma enorme pilha de cadáveres de judeus exterminados pelos nazistas em Cracóvia. O olhar horizontal da imagem fornece ótima referência do que foi o Holocausto.

Figura 34 – Ao lado de Schindler, Stern elabora a lista que com os judeus que seriam salvos do Holocausto.



Figura 35 – O cenário da conversa entre Schindler e Göth, com enorme pilha de cadáveres, fogo e cinzas, é um enquadramento síntese da “solução final”.



Fontes:

À esquerda: <https://ascmag.com/articles/schindlers-list-finds-heroism-amidst-holocaust>

À direita: <https://cinemaedebate.com/2011/03/27/a-lista-de-schindler-1993/>.

Acesso em: 13 jul. 2022.

Para a definição do enquadramento, ainda é salutar a escolha da posição em que a câmera será colocada em relação aos personagens/objetos filmados, tendo-se, nesse aspecto, quatro possibilidades mais utilizadas:

- **Frontal:** em frente ao personagem/objeto.
- **Traseira:** por trás do personagem/objeto.
- **De perfil:** que mostra a lateralidade do personagem/objeto.
- **Plano de ¾:** que é a posição mediana entre a frontal e a lateral.

A depender da temática tratada no filme, essas definições de enquadramento abrem as perspectivas de compreensão da obra cinematográfica por parte de seu receptor. Dessa forma, aguçam-se características da personalidade de protagonistas, antagonistas e coadjuvantes, ressaltam-se situações de suspense, definem-se perfis psicológicos, estabelecem-se relações entre personagens e objetos, realçam-se situações dramáticas, projetam-se identificações dos receptores com personagens e criam-se diálogos entre os atores e o público, inclusive quanto ao desfecho de situações da trama. A posição em que a câmera é colocada nos conduz para o interior da diegese, embora sejamos externos a ela. Em um filme histórico, caso de *A lista de Schindler*, ela não funciona com uma janela temporal, mas nos permite ver em perspectiva as opções de condução de uma dada

situação dramática e até pode nos impelir a reflexão de como poderiam ser as decisões dos personagens nas situações postas em relevo.

No filme *A lista de Schindler*, Steven Spielberg se utilizou desses posicionamentos em diversos momentos, o que resultou na montagem de algumas cenas e sequências célebres. Na famosa sequência de apresentação do personagem Oscar Schindler, nos minutos iniciais da trama, o cineasta fez uso de pouquíssimos diálogos, mas, por meio da montagem, estabeleceu importante comunicação de sentidos com os receptores da obra por meio dos posicionamentos de câmera. Nela, a intenção do diretor é mostrar a personalidade de Oscar Schindler nos momentos iniciais da ocupação alemã sobre a Polônia, quando, ainda um empresário fracassado e interesseiro, estava focado tão somente em ganhar dinheiro, mediante uma estratégia de aproximação com o alto comando das Wehrmacht, que dirigia a ocupação e definiria os industriais que teriam o privilégio de fornecer material bélico e logístico para o esforço de guerra nazista.

Figura 36 – Posicionamentos de câmera frontal e traseiro na apresentação do protagonista de *A lista de Schindler*



Em uma montagem de quatro planos, sem diálogos e com uso das câmeras frontal e traseira podemos saber bastante sobre Oscar Schindler: nos dois primeiros planos, Schindler (câmera traseira) olha em direção a uma mulher sentada a mesa situada defronte a sua (o sorriso e seu olhar revelam o interesse no sexo oposto – câmera frontal). Após o corte, um novo olhar e expressão (com mais seriedade – câmera frontal) é direcionado para dois oficiais das Wehrmacht (câmera traseira), revelando a intenção de se aproximar e prosseguir com a estratégia para entrar nos negócios comandados pela Alemanha nazista em Cracóvia. Do prazer aos negócios, o Schindler dos primeiros anos da ocupação em Cracóvia não tinha o menor interesse nos problemas enfrentados pela população do país ocupado e muito menos do processo de concentração espacial, confinamento, exploração da mão de obra escrava e extermínio dos judeus. Somente a posteriori essas questões entrariam no seu rol de interesses.

Fonte: ROCKENBACH, Fábio Luís. **Muito além da menina de vermelho.**

Disponível em:

<https://revistamoviement.net/muito-al%C3%A9m-da-menina-de-vermelho-8108ec5044b0>

Acesso em: 15 jul. 2022.

Os movimentos realizados com a câmera são essenciais para uma leitura mais complexa a respeito de uma obra fílmica. Isso ocorre porque a movimentação de câmera amplia a “sensação de realidade” do cinema, potencializado a emoção do receptor (empatia, sensibilização, comoção, horror, repulsa, asco etc.) em relação ao que está sendo mostrado e contribuindo para que a sua cultura, ao se encontrar com o significado fílmico da direção, formule significados em relação à narrativa e sua temática. Esse é mais um conjunto de códigos técnicos que ao serem apreendidos tornam-se letramento midiático e servem para potencializar o conhecimento histórico produzido cinematograficamente e, por conseguinte, fornecem informações complexas às operações de consciência histórica. Nesse sentido, alguns clássicos movimentos de câmera são importantes, bem como o seu ponto de vista:

- **Câmera objetiva e subjetiva** – inicialmente, o ponto de vista da câmera é decisivo na formação de sentidos que podem ser atribuídos a determinados planos, cenas e sequências. Nesse aspecto, há o ponto de vista objetivo e o ponto de vista subjetivo. A câmera objetiva é aquela que exerce o papel de “narradora” do(a) plano/cena/sequência, pois filma à distância dos personagens, como se fosse imparcial. No caso da câmera subjetiva, temos o contrário: a câmera simula a posição do personagem e aí ocorre maior identificação entre o olhar do personagem e o olhar do espectador. A câmera subjetiva dá origem ao que se chama de plano-ponto-de-vista.

Campo e contracampo – de maneira sucinta, o campo mostra o(s) personagem(ns) e/ou outra variedade de elementos cênicos, enquanto o contracampo nos coloca em interação com o seu oposto ou, se se pode dizer, o que está às costas da primeira posição da câmera. Essa variação em tomadas combinadas possibilita uma leitura mais ampla do transcurso da cena/sequência, produzindo maior interatividade do material filmado com o receptor da obra (FERREIRA, 2018). Frequentemente, no jogo campo/contracampo, existem usos de câmeras subjetivas, como nas cenas de diálogos.

Um belo exemplo do uso desses códigos, em *A lista de Schindler*, pode ser visualizado na sequência em que Schindler (Liam Neeson) se apresenta a Itzhak Stern (Ben Kingsley) e lhe transmite a proposta de ser o contador de sua empresa de esmaltados. Acompanhamos essa sequência nos planos que seguem:

Apresentação e diálogo inicial entre Oscar Schindler e Itzhak Stern em *A lista de Schindler* com a utilização dos conceitos de câmera objetiva, câmera subjetiva, campo e contracampo.

Figura 37 – Câmera subjetiva – posicionada por trás do ator Liam Neeson (Oscar Schindler), a câmera simula o olhar de Schindler em direção a Stern (Ben Kingsley), a quem deseja ter como contador de sua fábrica de esmaltados.



Figura 38 – Câmera objetiva – O diálogo entre Schindler e Stern inicia com um ponto de vista da “câmera”. Contudo, a hierarquia entre os personagens é destacada porque o posicionamento de Schindler, mais à vontade, demonstra quem manda.



Relação campo e contracampo

Figura 39 – Stern se mantém em dúvida diante da proposta de trabalho apresentada por Schindler



Figura 40 – Schindler argumenta para convencer Stern a ser o contador da fábrica de esmaltados



Figura 41 – Em dado momento da conversa, Stern sugere a Schindler a utilização de judeus



Figura 42 – Schindler, ao se inclinar sobre a mesa, demonstra interesse na sugestão de Stern



Fonte: ROCKENBACH, Fábio Luís. **Muito além da menina de vermelho.**

Disponível em:

<https://revistamoviem.net/muito-al%C3%A9m-da-menina-de-vermelho-8108ec5044b0>.

Acesso em: 18 jul. 2022.

como operários da fábrica de esmaltados

Nas Figuras 37 a 42, com uso dos conceitos relacionados ao ponto de vista da câmera, ao campo/contracampo, está sendo representada a relação de interesses que motivou a união entre Oscar Schindler e Itzhak Stern. Aqui se pode observar:

1 – Que o ponto de vista subjetivo de Schindler enquadra Stern (**Figura 37**) e que este é mostrado como alguém que se encontra em posição inferior, sobretudo por sua condição de judeu.

2 – No enquadramento, seguinte temos um ponto de vista mais objetivo. Os dois personagens são mostrados pelo “olho da câmera”, em espaço reservado, dialogando sobre as possibilidades de trabalho de Stern na fábrica de esmaltados de Schindler (**Figura 38**). Nessa conversa já fica explícita a posição de poder da personagem Oscar

Schindler, que se encontra mais à vontade, com o pé sobre a mesa. Notem que o espaço de um não é ocupado pelo outro.

3 – Nos enquadramentos que se sucedem, Stern (**Figura 39 – campo**) se mantém reticente diante da proposta de Schindler para que ele se torne o contador de sua fábrica enquanto Schindler (**Figura 40 – contracampo**) tenta convencê-lo. Em dado momento dessa parte da conversa, Stern afirma para Schindler que seria possível a contratação de trabalhadores judeus a um preço mais barato (**Figura 41 - campo**).

4 – Schindler demonstra interesse cada vez maior em tê-lo como seu contador. Percebam que mesmo com Stern mantendo o seu espaço (**Figura 41 – campo**), Schindler (**Figura 42– contracampo**) se inclina em direção à mesa para demonstrar seu interesse pela ideia de usar judeus como operários, o que, de fato, também funciona como pressão sobre Stern. Embora este último se mantivesse cauteloso, a proposta de Schindler será aceita porque abre uma maior perspectiva de sobrevivência tanto para o contador judeu como para os trabalhadores judeus que fossem indicados por ele a Schindler.

Existem ainda outros códigos da linguagem cinematográfica que participam da formação de sentidos a que estamos nos referindo, seja quando tratamos de obras cinematográficas que mobilizam conhecimento histórico e que podem, a depender do uso, favorecer uma aprendizagem histórica mais significativa, seja em outros tipos de produções audiovisuais sem que necessariamente tenhamos que lhes dar uma destinação no ensino de História. O fato é que com a compreensão dessas técnicas a obra cinematográfica passa a encontrar maior eco de interação com o universo cultural de seus receptores. A partir dessa premissa, podemos ainda destacar:

- **O *travelling*** – com tradução literal de *viajando*, em português (FERREIRA, 2018), para Marcel Martin (1963), é um recurso da linguagem cinematográfica que possui significação diversa e muito rica, podendo sugerir o movimento de um personagem (uma subida de escada no *travelling* vertical para frente, por exemplo), a descrição da própria cena (um *travelling* lateral), o acompanhamento de um personagem que avança (no caso do *travelling* para frente), o afastamento do espaço onde a cena se desenrola (*travelling* para trás), dentre inúmeros sentidos que lhes podem ser atribuídos a depender do contexto cênico. O vídeo intitulado *Schindler's List – Modern Trailer*⁵⁶, composto por ocasião da celebração dos vinte anos do

⁵⁶ Disponível em: https://youtu.be/mko_O1Q6mjw. Acesso em: 18 jul. 2022.

lançamento de *A lista de Schindler* e cuja recepção sugerimos, apresenta vários exemplos de utilização do *travelling*.

- **O zoom:** viabilizado pelo ajuste nas lentes, o *zoom* ou *ampliação* (português), pode nos aproximar (*Zoom in* – mais zoom) do personagem/objeto mostrado ou nos afastar (*Zoom out* – reduzir o zoom) do personagem/objeto focado. Usado em combinação, o *zoom* pode ser essencial no estabelecimento de um primeiro ou até de um primeiríssimo plano (no caso, *zoom in*) ou, produzindo afastamento (*zoom out*), ser concluído com uma panorâmica ou plano geral. Essas alternativas podem potencializar o entendimento do tempo-espaço onde transcorre a narrativa, com maior ou menor dramaticidade. O uso desses recursos pode ser visualizado no trailer legendado⁵⁷ de *A lista de Schindler* (relançado por ocasião do seu 25º aniversário).

3.4.6.4 As elipses

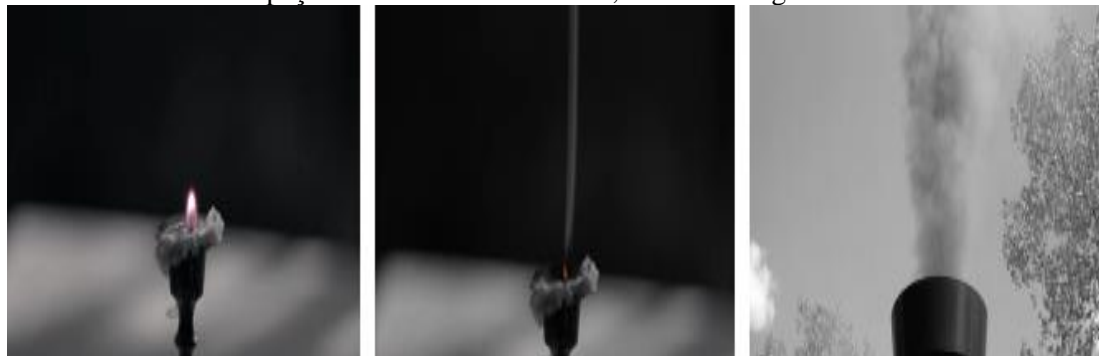
Segundo Fábio Luís Rockenbach (2020, grifo do autor), “[...] a elipse é comumente associada à passagem do tempo. Só que ela não se resume a tempo, ela é a *supressão de acontecimentos ao espectador*”. Para Rockenbach, essa supressão de acontecimentos produz dois efeitos essenciais em um filme como *A lista de Schindler*, que já é incomum por ter sido filmado em preto e branco, além de nos colocar diante de uma temática densa como o Holocausto. As elipses, no caso da obra em questão, aceleram o transcurso do tempo-narrativa e sugestionam o receptor da película ao preenchimento das lacunas que ficaram abertas, criando grande identificação do receptor com a obra recebida. Sem dúvida alguma, a nosso ver, trata-se de recurso importante também quando abordado numa análise fílmica no ensino de história, pois será capaz de aproximar o nosso educando do próprio trabalho de construção do conhecimento produzido pelo historiador, já que este também preenche lacunas de forma significativa e em consonância com a sua consciência histórica. Vejamos, no quadro que segue, dois exemplos sugeridos pelo próprio Rockenbach em sua recepção de *A lista de Schindler*:

⁵⁷ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GAf0nGq_FXQ. Acesso em: 18 jul. 2022.

Elipses temporal e sonora apresentadas em *A lista de Schindler*

1 – Elipse temporal:

Figuras 43, 44 e 45 – Na abertura de *A lista de Schindler*, a elipse temporal anuncia os tempos sombrios da ocupação nazista sobre a Polônia, durante a Segunda Guerra Mundial.



2 – Elipse sonora:

Figuras 46, 47 e 48 – A elipse sonora encerra a sequência da destruição do Gueto de Cracóvia e o massacre dos nazistas sobre os judeus. Na fábrica de Schindler, silêncio e vazio aludem ao destino dos judeus.



Com som (sinfonia de Bach e som de metralhadoras)

–

Sem som...

Fonte: ROCKENBACH, Fábio Luís. **Muito além da menina de vermelho.**

Disponível em:

<https://revistamoviement.net/muito-al%C3%A9m-da-menina-de-vermelho-8108ec5044b0>

Acesso em: 27 jul. 2022.

1 – As **Figuras 43, 44 e 45** são um exemplo de uma elipse temporal de caráter simbólico ao apresentar um dos raros momentos do filme em que o famoso cineasta faz uso de cor. A colorida chama da vela acesa em meio ao ritual do *Shabat*⁵⁸ presente no primeiro quadro

⁵⁸ Segundo o site da Confederação Israelita do Brasil, o Shabat “é o Nome dado, no judaísmo, ao dia de descanso semanal, simbolizando o sétimo dia da criação, em que Deus descansou. ‘era noite e era manhã, o sexto dia. E os céus e a terra e tudo que havia. E Deus completou no sexto dia sua obra que ele tinha feito; e ele descansou no sétimo dia de toda a sua obra que ele tinha feito... E Deus abençoou o sétimo dia, e o santificou, porque nele ele descansou de toda sua obra que Deus tinha criado [...]’ (Bereshit/Gêneses 1:31-2:3)”. Disponível em: <https://www.conib.org.br/glossario/shabat/>

é apagada no segundo quadro e a sua fumaça se perde na fumaça da chaminé de um trem que é mostrado no último desses enquadramentos. A cor presente no quadro inicial simboliza o tempo anterior à presença nazista em Cracóvia, marcado também pelos alegres dias de *Shabat*. A chama que se apaga no segundo quadro é o tempo sombrio que se inicia com a invasão nazista, em 1939, e a fusão da sua fumaça com a da chaminé de um trem nos remete ao meio de transporte que levará os judeus aos campos de concentração e extermínio para a sua morte e incineração.

2 – A elipse sonora das **Figuras 46, 47 e 48** nos coloca diante do dia da liquidação do Gueto de Cracóvia. Nela, uma sinfonia de Bach e sons de metralhadoras é abruptamente interrompida pelo silêncio da fábrica de esmaltados pertencente a Oscar Schindler, sem os operários, mortos durante a liquidação do gueto ou realocados para campos de concentração e/ou extermínio. O filme não necessita exibir nenhum dos “judeus de Schindler” sendo assassinado durante a destruição do Gueto de Cracóvia, pois essa informação nos é transmitida pelo próprio silêncio e vazio da fábrica de esmaltados.

3.4.6.5 A iluminação

Sendo considerado como um dos elementos de maior importância na linguagem cinematográfica por diversos autores, a exemplo de Martin (1963), a iluminação contribui na dramaticidade e expressividade da imagem fílmica. Podendo definir, contornar, esconder, destacar, provocar reações emocionais no espectador, mensurar a profundidade do campo cênico e até sugerir certos significados para situações em cena, é também um dos códigos da linguagem cinematográfica que possui maior versatilidade na sua utilização. A iluminação natural normalmente é utilizada nas filmagens realizadas em ambientes exteriores, à luz do dia, com efeitos que podem ser combinados ao uso das cores. Nos ambientes interiores, onde não há dependência da luz natural, a composição luminosa torna-se mais controlável e, muitas vezes, mais sofisticada. Em síntese, é com a iluminação que se compõe a atmosfera cênica.

Para o caso específico de *A lista de Schindler*, há situações em que o uso da iluminação será fundamental na composição dramática e até histórica de cenas, constituindo-se como ótimo exemplo da utilização desse recurso por um filme que se

propõe a ser um agente monumentalizador da memória de um acontecimento histórico eivado de horror como o Holocausto. Vejamos alguns planos onde a operacionalização da iluminação se deu de maneira a produzir significados. Ressaltamos que não é necessário, por exemplo, que a luz esteja diretamente voltada para a pessoa/objeto em foco porque é a sua junção com os outros elementos cênicos que buscará produzir o sentido. Em um preto e branco, caso de *A lista de Schindler*, a composição desses elementos adquire importância decisiva:

Alguns dos usos da iluminação na composição dramática e histórica de cenas e sequências presentes em *A lista de Schindler*:

Figura 49 – No primeiro plano visualizado, observamos Oscar Schindler (Liam Neeson) sentado à mesa da casa noturna no clímax da sequência de apresentação do personagem.



A iluminação destaca o rosto do industrial e contorna o seu olhar imponente, característica de um homem autoconfiante que, mesmo sem ser conhecido em Cracóvia, consegue se apresentar e concretizar o seu objetivo de estabelecer contato com o alto comando das Wehrmacht.

Figura 50 – O segundo plano nos leva à estratégia desenvolvida por Schindler para obter financiamento de judeus ricos para o empreendimento da fábrica alemã de esmaltados que será de sua propriedade em Cracóvia.



A conversa com os investidores judeus é mostrada e, ao mesmo tempo, ocultada pela fusão de luz e sombra. Consegue-se identificar a figura de Schindler, mas não dos judeus ricos (os quais conseguiram salvar parte de suas fortunas), que são ocultados pela sombra e o clarão que explode no centro da imagem. Didaticamente, Spielberg nos mostra um acordo que deve ficar em segredo.

Figura 51 – No centro da imagem, à frente, oficial é apresentado com destaque por se encontrar dividido por luz e sombra.



Uma das características de *A lista de Schindler* é que no decorrer do filme existem pequenas histórias que são contadas. O enquadramento da Figura 51 inicia a narrativa sobre um oficial alemão que participa da ocupação em Cracóvia e de ações de extermínio. Esse efeito da iluminação natural o apresenta compondo a ação da cena em que Schindler consegue convencer os oficiais da SS a permitir que se jogue água sobre os vagões de um dos trens que transportavam judeus de Cracóvia para Auschwitz.

Figura 52 – Neste enquadramento, se observa o desfecho da pequena narrativa sobre o oficial.



O oficial é destacado em um plano que o coloca em meio a um ataque de histeria durante a exumação e incineração de cadáveres de judeus massacrados a bala em Cracóvia, pouco antes do recuo das tropas nazistas para o território alemão. A iluminação da cena é natural, mas a sua fusão com o fogo e os cadáveres carbonizados produz o efeito que dá ênfase às emoções desse personagem.

Fonte: ROCKENBACH, Fábio Luís. **Muito além da menina de vermelho.**

Disponível em:

<https://revistamoviemnet.net/muito-al%C3%A9m-da-menina-de-vermelho-8108ec5044b0>.

Acesso em: 21 jul. 2022.

3.4.6.6 A sonorização

Segundo Eisenstein (2002), o som não foi colocado no cinema mudo, mas foi constituído a partir dele, fazendo com que o cinema ultrapassasse os limites da pura expressão plástica. Partindo dessa premissa, Martin (1963) destacou uma série de contribuições do som para o cinema: aumento da autenticidade da imagem, conferindo-

lhe maior realismo, ampliação do sentido de prosseguimento de uma narrativa por meio da sua continuidade sonora, liberação da imagem para maior expressividade porque em sintonia com o som ela deixa de ter um papel fundamentalmente explicativo, promoção positiva do silêncio (que ganha uma multiplicidade de sentidos – solidão, morte, angústia, perplexidade, dentre outros), ampliação da potencialidade expressiva da música (que passa a compor a atmosfera de uma cena mesmo quando externa a ela).

Importante ressaltar a clássica diferenciação entre os sons presentes em um filme, quanto a sua natureza: o *som diegético* é aquele que faz parte do universo da narrativa e que, portanto, é ouvido pelos personagens e pelos receptores da obra (um disparo de metralhadora, por exemplo). O *som não diegético*, por sua vez, somente é captado pelos receptores da obra, constituindo-se como um efeito exterior à narrativa (uma música tocada para potencializar a emotividade de uma cena ou até um efeito sonoro capaz de gerar maior suspense no clímax de uma sequência).

Na obra *A lista de Schindler* encontramos diversos exemplos de recursos sonoros que impactaram o desenrolar da trama e complexificaram suas mensagens: já fizemos alusão à elipse som-silêncio no final da sequência que narra a liquidação do Gueto de Cracóvia, em 1943, e aqui chamamos a atenção para a sequência final do filme em que Oscar Schindler (Liam Neeson) se despede de Itzhak Stern (Ben Kingsley) e dos judeus que integraram a sua lista. Nesse momento da narrativa, Stern entrega a Schindler um anel forjado pelos sobreviventes que continha a frase “aquele que salva uma vida, salva o mundo inteiro” e a cena é acompanhada pelo discreto aumento no volume da música de John Williams, potencializando o apelo emocional da sequência que se encerra com Schindler se lamentando por não ter conseguido salvar mais pessoas e fugindo com a sua esposa. Sugerimos, portanto, a recepção desses minutos finais da obra de Spielberg⁵⁹ como exemplo de mobilização do apelo emocional a partir da música-tema de uma obra cinematográfica.

3.4.6.7 O uso da(s) cor(es)

Elemento central das produções cinematográficas pode ser apontado no uso da(s) cor(es). Vitaly Costa (2020) apresenta a tradução livre de Patti Bellantoni, importante

⁵⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=e81o2Np7BXg>. Acesso em: 22 jul. 2022.

estudiosa dessa temática, que indica um pouco dessa força das cores nas realidades fílmicas:

Cada cor nos afeta de forma única. Mesmo a menor variação de uma única cor pode ter uma influência profunda em nosso comportamento. Em mãos sábias a cor pode se transformar em uma ferramenta poderosa para os cineastas embasarem subliminarmente uma história – para tornar uma situação irônica ou absurda (BELLANTONI apud SILVA, 2020, p. 5).

Muito desse debate possui relação com a chamada “psicologia das cores”, tema de uma série de estudos científicos⁶⁰ que tratam da influência das cores em nosso comportamento. O fato é que, como elemento da linguagem cinematográfica, as cores acentuam a emoção transmitida pelo filme, podem representar o estado de ânimo de um dado personagem, ressaltar o ambiente onde se passa uma trama, definir a temporalidade de um acontecimento que é lembrado, indicar a atmosfera de uma cena, influenciando o entendimento do público acerca de uma determinada realidade cinematográfica. Importante lembrar que o uso das cores na cinematografia não é inflexível, podendo uma mesma cor adquirir diversos significados de acordo com a temática, a narrativa, a ação de um personagem e a composição cênica, dentre outros aspectos⁶¹. Destacados esses aspectos, resta-nos uma questão: o que as cores do nosso filme-recorte, *A lista de Schindler*, podem sugerir?

Inicialmente, quanto ao preto e branco, a opção por tornar a obra “mais realista” e, também, por enfatizar o passado parecem óbvias. Para além disso, Rockenbach (2020), informa que o próprio Steven Spielberg afirmou que grande parte da escolha fotográfica pelo preto e branco se deveu a uma memória permanente do Holocausto, na qual os registros audiovisuais e os documentários são todos em preto e branco e, assim, ele não conseguia conceber um filme sobre o evento em cores, o que também é uma tentativa bem-sucedida de reforçar o seu objetivo de preservação da memória sobre esse

⁶⁰ Um desses estudos foi realizado pela socióloga Eva Heller (2021), hoje importante referência para quem quiser trabalhar com cores, no audiovisual ou em outros campos.

⁶¹ Na teoria da psicologia das cores existe a distinção entre cores quentes e cores frias: “As cores frias são o **azul, verde, roxo e o turquesa**, e estas podem remeter a diversos sentimentos, como **introspecção**, tristeza, calma, passividade, **solidão**, tranquilidade e claro, excesso de frio. Podem também ser associadas ao anoitecer, ao místico e ao mar/água. As cores preto, cinza e branco são **neutras**. Geralmente, quando usadas, são combinadas com outras cores para ressaltar o efeito da cor quente ou fria. As cores quentes como o **vermelho, amarelo, laranja e rosa** [...] podem transmitir emoções intensas, como **paixão, violência**, movimento, loucura, **alegria**, excitação e vingança. Remetem também à sensação de calor, por serem associadas automaticamente ao sangue, fogo e à luz solar”. [grifo do autor]. SAVIO, Talita. **O que as cores representam no cinema?** Trêsmeiacinco Filmes, blog, set. 2017. Disponível em: <http://www.blog.365filmes.com.br/2017/09/o-que-as-cores-representam-na-setima-arte.html>. Acesso em: 26 jul. 2022.

acontecimento e sugerir um caráter quase documental ao filme de ficção por ele produzido. O uso do preto e branco em *A lista de Schindler*, portanto, resulta de uma decisão estilística para sugerir impressões documentais para construir uma sensação de realismo. O aparente “realismo”, contudo, é fruto da mobilização de cores e não do uso puro e simples do preto e branco.

Além desse elemento de autoria, o preto e branco acaba focando a atenção do espectador da obra no drama humano, não desviando a sua atenção para a violência gráfica que seria evidente em uma possível filmagem a cores (ROCKENBACH, 2020), pois são inúmeras as cenas em que ocorrem as brutais execuções sumárias de judeus, algumas com potencial para transformar a obra em um banho de vermelho de sangue. No nosso entendimento, o preto e branco também remete ao caráter sombrio do período representado, tornado a atmosfera fílmica lúgubre em tempo quase integral. As outras cores, por sua vez, possuem simbologias poderosas: as chamas coloridas que remetem ao período de felicidade anterior à ocupação nazista sobre a Polônia (**Figura 53**), a menina de casaco vermelho que chama a atenção para o horror e a indiferença diante das vidas que estavam sendo ceifadas (**Figura 54**), a vela do *Shabat* reacendendo colorida após a libertação dos sobreviventes e representando o renascimento da esperança (**Figura 56**) e a cena final que nos remete à História do tempo presente fílmico (1993), em que a vida volta a predominar sobre a morte e os sobreviventes se empoderam. Em que pese as críticas à emotividade do filme, as escolhas de Spielberg são exemplos do poder das cores, como nos sugeriria a psicologia das cores.

Uso simbólico de cores em *A lista de Schindler*

Figura 53 – As chamas coloridas que remetem ao período de felicidade anterior à ocupação nazista sobre a Polônia.



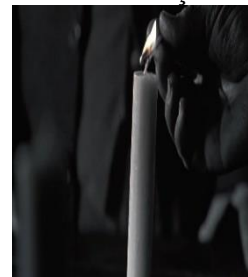
Figura 54 – A garota de vermelho que chama a atenção para os horrores do Holocausto.



Figura 55 – A escolha pessoal de Spielberg pelo preto e branco esteve relacionada com três elementos: alusão ao passado, caráter memorialístico do filme e redução do impacto visual nas cenas de massacre.



Figura 56 – A simbologia das cores em *A lista de Schindler* possui muita força



A vela do *Shabat* reacendendo colorida e representando um novo tempo de esperança após a libertação dos sobreviventes.

Fonte: ROCKENBACH, Fábio Luís. **Muito além da menina de vermelho.**

Disponível em:

<https://revistamoviement.net/muito-al%C3%A9m-da-menina-de-vermelho-8108ec5044b0>

Acesso em: 26 jul. 2022.

3.4.6.8 A montagem

Aspecto integrante do processo de pós-produção de um filme, a montagem consiste em uma operação de escolhas, ordenamento e ajuste nos planos de uma obra fílmica, de forma a construir o esquema plano-cena-sequência de uma maneira tal que a narrativa adquira sentido e transmita as suas mensagens. A atividade da montagem é realizada pelo montador que, por isso, precisa estar em sintonia com a direção da obra cinematográfica que, aliás, não raramente assume a própria função de montagem da história. Vale ressaltar que na montagem o *corte* cumpre um papel fundamental porque é ele que irá dar tratamento às escolhas que são feitas, de forma que a narrativa cinematográfica seja contínua e coerente. Xavier (2005, p. 30) discute a montagem como aspecto essencial à natureza da narrativa fílmica, atribuindo grande importância à *montagem paralela* que é muito utilizada na representação de acontecimentos que são desenvolvidos simultaneamente na temporalidade fílmica, mas em espaços diferentes. Para ele,

As imagens estão definitivamente separadas e, na passagem, temos o salto; mas, a combinação é feita de tal modo que os fatos representados parecem evoluir por si mesmos, consistentemente. Isso constitui uma garantia para que o conjunto seja percebido como um universo contínuo em movimento, em relação ao qual nos são fornecidos alguns momentos decisivos. Determinadas relações lógicas, presas ao desenvolvimento dos fatos, e uma continuidade de interesse no nível psicológico conferem coesão ao conjunto, estabelecendo a unidade desejada (XAVIER, 2005, p. 30).

A obra fílmica se monta por completo na definição das interrupções e continuidades das cenas (FERREIRA, 2018) porque são essas decisões que lhes fornece um todo coerente da realidade cinematográfica desejada, de forma a fazer com que o filme possa produzir os sentidos que serão reverberados a partir da exibição. Tenhamos em mente, também, que esse processo nem sempre ocorre de maneira linear e continua estando, portanto, na dependência das situações de dramaticidade estabelecidas pelo roteiro e da própria visão de mundo de seus realizadores. Exemplificando, em *A lista de Schindler*, Steven Spielberg usa a *continuidade* de maneira didática e eficaz, conseguindo, a partir dela, representar uma série de eventos que são apresentados como um ordenamento de fatos que podem ser utilizados como uma espécie de síntese do que foi o Holocausto na Polônia ocupada, notadamente na cidade de Cracóvia. Importante destacar, ademais, que essa síntese também valoriza as ações humanitárias de Oscar Schindler em meio à barbárie nazista.

Quanto à *montagem paralela*, na película em questão, essa técnica produz efeitos que lentamente aproximam algumas das pequenas histórias que são contadas ao longo da obra e que, no conjunto, constituem o todo que é o Holocausto. No quadro que segue, a partir de planos retirados do filme, exercitamos uma condensação do seu próprio encadeamento de maneira a demonstrar que a *educação do olhar* também é capaz de proporcionar uma releitura e reinvenção da própria história contada pela narrativa, o que é um exercício que torna o aprendizado com o filme mais significativo e dinâmico.

Continuidade e Paralelismo em *A Lista de Schindler*

Continuidade

Mesmo com planos retirados de seqüências diversas de *A lista de Schindler*, percebe-se a *continuidade* narrativa da obra na perseguição de seu objetivo de lembrar o Holocausto para que a humanidade não o esqueça e coisa similar não volte a ocorrer (segundo o próprio Spielberg):

Figura 57 – O industrial oportunista que se aproxima dos comandantes nazistas para fazer fortuna e que simboliza as empresas que colaboraram com o Holocausto (leitura nossa).



Figura 58 – O desfile das tropas nazistas em Cracóvia nos coloca diante do início do processo de escravização e extermínio dos judeus.



Figura 59 – Confinamento, escravização e extermínio – a panorâmica sobre o campo de concentração de Plaszow, local de exploração do trabalho escravo pelos nazistas, e o símbolo do extermínio. Na imagem, Amon Göth (Ralph Fiennes) pratica tiro ao alvo nos prisioneiros judeus.



Figura 60 – Outra simbologia de morte da esperança simbolizada no operário maneta da fábrica de esmaltados de Schindler, descoberto e executado pelos nazistas.



Figura 61 – A Destinação – uma das principais marcas do Holocausto, a extirpação de parcelas dos corpos judaicos que, para os nazistas, tinham algum valor monetário.

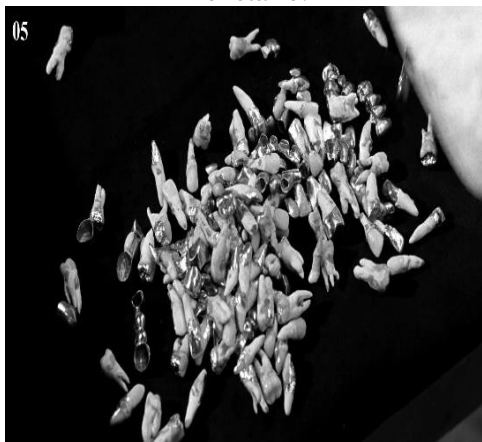


Figura 62 – A Confeção – Plano de detalhe da lista em elaboração, contendo nomes dos judeus que seriam salvos do Holocausto no contexto das ações lideradas por Schindler e Stern.

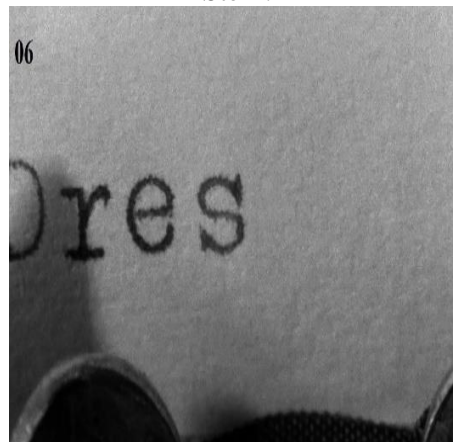


Figura 63 – A reconciliação – um dos planos da sequência em que Schindler se lamenta por não ter conseguido incluir mais judeus na lista. A cena simboliza a reconciliação de Schindler com aqueles que havia explorado como industrial.



Figura 64 – Reconhecimento – O reconhecimento da importância das ações lideradas por Oscar Schindler por sobreviventes de sua lista e seus descendentes. Esse ato de resistência contra o Holocausto ganhou o seu lugar de memória.



Importante lembrar que a continuidade apresentada das Figuras 57 a 64 é uma construção da nossa análise de significados presentes em *A lista de Schindler*, não se configurando, portanto, como uma apresentação do conceito de *montagem paralela*. A disposição em planos paralelos foi o arranjo que fizemos para demonstrar a relação de continuidade entre eles.

Paralelismo

Figura 65 – A montagem coloca em evidência a transformação no cotidiano das vítimas da barbárie nazista com o início da ocupação, em 1939, ao mesmo tempo em que enfatiza o saque das riquezas que anteriormente pertenciam a famílias prósperas na Cracóvia pré-nazista.



Para o item paralelismo⁶², a apresentação de uma *montagem paralela*, importante recurso narrativo também encontrado no filme: Oscar Schindler (Liam Neeson) apodera-se de um apartamento confiscado de um judeu rico que é obrigado a mudar-se para o Gueto de Cracóvia. Por meio desse paralelismo, fica patente a relação narrativa entre ações que são desenvolvidas em espaços diferentes, não necessariamente ao mesmo tempo, mas que fazem parte do todo que é a memória do Holocausto, na visão do cineasta Steven Spielberg.

Fonte: ROCKENBACH, Fábio Luís. **Muito além da menina de vermelho.**

Disponível em:

<https://revistamoviem.net/muito-al%C3%A9m-da-menina-de-vermelho-8108ec5044b0>

Acesso em: 26 jul. 2022.

Ao apresentarmos esses códigos da linguagem cinematográfica, não tivemos como objetivo fornecer um modelo de análise fílmica para docentes e discentes da disciplina História, mas, tão-somente, destacar alguns elementos do fazer fílmico que consideramos importantes no processo de construção de significados que envolve uma obra cinematográfica. Ao mesmo tempo, entender como esses sentidos são construídos e

⁶² As indicações de setas que se fazem presentes são de autoria de Fábio Luís Rockenbach (2020). Nesse caso, portanto, copiamos uma imagem trabalhada. Para mais detalhes, segue o link da publicação: <https://revistamoviem.net/muito-al%C3%A9m-da-menina-de-vermelho-8108ec5044b0>. Acesso em: 27 jul. 2022.

sugestionados, nos ajuda a compreender o processo de significação das narrativas históricas e que, para além disso, o conhecimento histórico nos é oferecido como material que torna o nosso acúmulo de informações mais complexo, informações essas que se entrecruzam com a nossa forma de ver o mundo, nos ajudando a construir os nossos próprios significados. O ato de trabalhar a identificação de planos, cenas, sequências, movimentos, angulações etc., em essência, enriquece a nossa interpretação das informações, porque nos coloca diante das eventualidades e propostas que estão presentes em um mundo virtual com o qual nos relacionamos diariamente. Dessarte, esse letramento midiático também nos impulsiona a avaliação crítico-reflexiva sobre as mensagens midiáticas com as quais interagimos, nos exortando a pensar mais livremente. Esses são requisitos fundamentais de uma aprendizagem histórica significativa, uma aprendizagem histórica que interfere na vida humana prática. Como seres inseridos na imponderabilidade do tempo, necessitamos aproveitar todos os recursos possíveis que venham a auxiliar na projeção e construção de um futuro melhor a partir de nosso mundo concreto que, no momento, nos parece ser o das tecnologias que dialogam com as nossas sensibilidades.

Queremos ressaltar que nesta última subseção não oferecemos uma análise do filme *A lista de Schindler*. O trabalho acima limitou-se a tornar mais didáticos alguns dos códigos da linguagem cinematográfica que foram utilizados por Steven Spielberg, diretor da película, com foco na forma como foram utilizados e as possíveis intenções presentes nesses códigos. A escolha do filme obedeceu a esse critério e se deu, também, pelo fato de ser uma narrativa clássica hollywoodiana, gênero de filmes aos quais os discentes têm o acesso facilitado, tanto com a disponibilidade das plataformas de streaming, como por meio de downloads que são facilmente realizáveis na web. De resto, fica o nosso elogio ao didatismo presente nessa obra, pois a sua narrativa auxilia sobremaneira o trabalho de letramento midiático.

3.5 LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA, APRENDIZAGEM HISTÓRICA SIGNIFICATIVA E CONSCIÊNCIA HISTÓRICA EM FILMES SOBRE O HOLOCAUSTO

3.5.1 A importância da temática do Nazismo/Holocausto no tempo presente

O assassinato em massa de judeus e outras etnias, condições de gênero ditas “anormais”, militantes políticos antinazistas, pessoas com deficiências físicas e mentais, idosos e religiosos no período de poder exercido pelo Nazismo na Alemanha (1933-1945) e em outros territórios ocupados pelas Wehrmacht e Waffen SS, foi um dos eventos históricos retratado com grande magnitude pela cultura da mídia: filmes, documentários, entrevistas, revistas, websites⁶³, jornais impressos e programas de televisão geralmente seguem um “mesmo” roteiro ao lidar com essa temática profundamente espinhosa – o Holocausto é apresentado como conceito, os relatos de sobreviventes do massacre entram em cena, as provas materiais são postas em evidência, os casos de criminosos nazistas condenados à morte são lembrados, a concepção de mundo de Hitler e seus seguidores é analisada e, ao final, não restam dúvidas a respeito da sua ocorrência histórica, salvo aquelas que propositadamente são difundidas pelos conspiracionistas e charlatões negadores do Holocausto.

Para o caso específico do cinema, existe uma vasta cinematografia que se propôs a mobilizar os conhecimentos históricos disponíveis para manter viva a memória do Holocausto, num movimento que tem como eixo central a ideia de reavivar a história para que a sociedade não a esqueça e o evento não se repita. Documentários, dramas clássicos, curta-metragem, filmes de ação, séries de TV e *streaming*, dramas concebidos em formato mais alternativo que procuram meios de expressão de ideias diferentes do modelo hollywoodiano e até comédias são exemplos de gêneros cinematográficos que fazem uso da linguagem cinematográfica como meio para a expressão de pensamentos complexos a respeito dessa temática. Segundo Adriana Kurtz (2010, p. 3-4),

⁶³ Aqui indicamos especialmente a *Enciclopédia do Holocausto* (disponível em: <https://encyclopedia.ushmm.org/pt-br>. Acesso em: 30 ago. 2022), que fornece informações detalhadas sobre os genocídios nazistas durante a Segunda Guerra Mundial, “Fatos sobre o Holocausto” (disponível em: <https://aboutholocaust.org/pt>. Acesso em: 30 ago. 2022), “Memorial do Holocausto” (disponível em: <https://www.memorialdoholocausto.org.br/>. Acesso em: 30 ago. 2022) e “Holocausto DW” (disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/holocausto/t-17426131> Acesso em: 30 ago. 2022), todos eles dedicados a cultivar a memória sobre a barbárie totalitária ocorrida antes e durante a segunda guerra mundial.

Ao completar, na primeira década do século XXI, nada menos de 65 anos de tematização do Holocausto, o cinema se consolida como o universo estético privilegiado no qual a memória e a história do genocídio ganham um segundo tratamento e podem ser oferecidas, enquanto “bens culturais”, a milhões de pessoas em todo o mundo. A importância das imagens em movimento na configuração, representação e preservação da memória – e de uma certa noção da história – aumenta de forma dramática na exata medida do desaparecimento das gerações que, como testemunhas, vivenciaram os assombrosos eventos do regime nazista, da II Guerra Mundial e da destruição sistemática de seis milhões de pessoas – uma “raça inferior” na ótica do III Reich – numa estrutura industrial moderna e racionalmente administrada de produção de cadáveres.

Dentre esses “bens culturais” citados pela autora, uma vasta cinematografia emerge a respeito do tema. Títulos como *Noite e Neblina* (Resnais, Alain. França, 1956), *O diário de Anne Frank* (Stevens, George. EUA, 1959), *Holocausto* (Chomsky, Marvin J. EUA, 1978), *Shoah* (Lanzmann, Claude. França e Reino Unido, 1985), *Arquitetura da destruição* (Cohen, Peter. Suécia, 1989), *A lista de Schindler* (Spielberg, Steven. EUA, 1993), *Trem da vida* (Mihaileanu, Radu. Bélgica, França, Israel e Países Baixos, 1998), *Cinzas da guerra* (Nelson, Tim Blake. EUA, 2001), *Insurreição* (Avnet, Jon. EUA, 2001), *Conspiração* (Pierson, Frank. EUA, 2001), *O pianista* (Polanski, Roman. Alemanha, França, Polônia e Reino Unido, 2003), *O menino do pijama listrado* (Herman, Mark. EUA e Reino Unido, 2008), *O leitor* (Daldry, Stephen. Alemanha e EUA, 2008), *Hannah Arendt* (Trotta, Margarethe Von. Alemanha, 2012), *Filho de Saul* (Nemes, László. Hungria, 2015), *Negação* (Jackson, Mick. EUA e Reino Unido, 2016) e *Perdoai-nos as nossas ofensas* (Eakin, Ashley. EUA, 2021), dentre outros, mobilizam o conhecimento historiográfico produzido sobre a temática, refutam as pseudoteorias negadoras do Holocausto, desmitificam a versão que trata os judeus como “cordeiros se dirigindo ao abate”, apresentam provas materiais da ocorrência do Holocausto. Muitos deles se utilizando da linguagem cinematográfica dentro dos padrões hollywoodianos, são obras cinematográficas que despertam sentimentos como a empatia em relação àqueles que sofreram, a agonia diante da morte, a claustrofobia de um campo de extermínio, o asco pelos comandantes do massacre e o questionamento a respeito do que vem a ser a própria humanidade e sua relação com o mal, diante das atrocidades perpetradas pelo totalitarismo nazista nas décadas de 1930 e 1940. Essa é uma filmografia que trata especificamente do Holocausto e a reflexão sobre o tema, são obras de ficção, mesmo os documentários (ROSENSTONE, 2010), exemplos de História Pública e que dão margem

para uma reflexão sobre a temática do Holocausto e do regime nazista, acerca do negacionismo de cunho racista e autoritário e que podem muito bem ser encaixadas dentro dos objetivos que são propostos pela nossa *Oficina de Linguagem cinematográfica e ensino de história*.

Promover a necessária reflexão sobre o Holocausto nas aulas de história é uma imposição da nossa condição docente, com ênfase no atual momento em que vivemos, marcado, dentre outros aspectos, pelo recrudescimento de propostas autoritárias que estão cimentadas sobre a negação de diversos eventos históricos relacionados aos totalitarismos e ditaduras do século XX, numa tentativa de criar as condições para que tais proposições autoritárias possam novamente se apoderar de aparelhos de Estado e reiniciar a montagem de organismos de poder que buscariam a uniformização do conjunto social.

Em nível mundial, não são escassas as ocorrências: Donald Trump (ex- presidente norte-americano) incitou seus manifestantes a invadirem o Capitólio no dia da posse do então Presidente eleito Joe Biden; o atual Presidente da Polônia, Andrzej Duda, reeleito em 2020, suspendeu os financiamentos estatais ao museu em homenagem às vítimas do nazismo que funciona nos antigos campos de concentração e extermínio de Auschwitz-Birkenau. Esses acontecimentos, lembrados aqui a título de exemplificação, demonstram que o movimento negacionista do Holocausto, assim como outros negacionismos, a exemplo daquele que nega a ocorrência de torturas e mortes perpetradas por agentes do Estado durante a ditadura civil-militar brasileira (1964-1985), possuem relativa força no cenário atual e os falseamentos da história são acessados por milhões de internautas. Em todos esses casos, o objetivo dos negacionistas é suavizar uma história marcada pela crueza, angariar simpatia para seus posicionamentos autoritários e uniformizadores e, no limite, construir as condições de seu retorno ao poder mesmo que com uma roupagem diferenciada. O Brasil também está inserido em tais eventos⁶⁴.

No combate a esses posicionamentos e na valorização do conhecimento histórico baseado em informações sólidas reside a importância de levarmos à sala de aula a temática do Holocausto e outros assuntos que têm sido considerados como espinhosos agora. Trata-se, na verdade, de fomentar o “combate pela História”, em defesa do conhecimento histórico calcado em evidências contra os absurdos levantados pelas

⁶⁴ Dentre os acontecimentos que marcam essa história recente, destacam-se, no Brasil, o governo de Jair Bolsonaro e seus seguidores com o mote “o nazismo foi um movimento de esquerda” e até um secretário nacional de cultura (Rodrigo Alvin) que realizou um pronunciamento em cadeia nacional em defesa de uma cultura heroica e apologética do que ele entende como “valores da pátria”, com direito a *Mise-en-scène* do escritório de Joseph Goebbels e fundo musical wagneriano.

chamadas “histórias alternativas”. A educação básica, nos últimos anos, tem sido um campo de batalha dessa disputa de narrativas, assim como a História Pública e a própria produção de audiovisuais. Em todos esses casos, o letramento midiático, a busca da aprendizagem histórica significativa e da complexificação das consciências históricas, é um caminho de contraposição aos negacionismos da história, numa postura crítico-reflexiva que nos auxilie na produção de nossos significados.

Como exemplo de utilização da nossa *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História* ofereceremos, na subseção posterior, uma análise do filme *Negação* (Jackson, Mick. EUA e Reino Unido, 2016), que trata sobre a temática do Holocausto e o seu negacionismo.

3.5.2 “A voz do sofrimento foi ouvida”: Linguagem cinematográfica, Aprendizagem histórica significativa e Consciência histórica em *Negação*

Em *Negação* (Jackson, Mick. Reino Unido/EUA, 2016), o cineasta Mick Jackson dirigiu a construção de uma obra cinematográfica que não se pautou pela neutralidade ou mesmo reivindicou essa posição. Trata-se de um filme de tribunal que representa o conhecido processo *David Irving X Penguin Books et Deborah Lipstadt*, julgado no Reino Unido em 2000. O caso controverso, que tomou conta das páginas dos principais jornais ingleses durante o seu julgamento, se materializou como uma ação por calúnia e difamação movida pelo negador do Holocausto David Irving contra a historiadora norte-americana, filha de pais judeus, Deborah Lipstadt⁶⁵. Pesquisadora do Holocausto, Deborah publicou, em 1993, o livro *Negando o Holocausto: o crescente ataque à verdade e à memória*, em que qualificara David Irving como um dos “mais perigosos porta-vozes da negação do Holocausto”, afirmação que motivou o escritor inglês a mover o processo. Após três meses de julgamento, o Juiz Charles Gray (no filme, Alex Jennings) decidiu contra Irving a quem qualificou como “um antissemita e racista” e um “polemista de direita e pró-nazista” que havia manipulado provas e escritos para fins ideológicos de

⁶⁵ Historiadora norte-americana, Deborah Lipstadt leciona a cadeira de História Judaica Moderna e Estudos do Holocausto na *Emory University*, Atlanta, coordenando pesquisas sobre o Holocausto e seu negacionismo. Atualmente atua como enviada especial dos Estados Unidos para monitoramento e combate ao antissemitismo, desde maio de 2022. É também conhecida como a autora de *Negando o Holocausto* (1993), *História em julgamento: meu dia no tribunal com um negador do Holocausto* (2005), *O julgamento de Eichmann* (2011) e *Antissemitismo: Aqui e Agora* (2019). Fonte: https://en.wikipedia.org/wiki/Deborah_Lipstadt. Acesso em: 13 out. 2022.

promover o esquecimento do papel de Adolf Hitler na orquestração e materialização do Holocausto, além de negar a execução das vítimas nas câmaras de gás.

Negação é uma narrativa cinematográfica sobre esse evento e, sob todos os ângulos, tem a virtude de sugerir discussões que podem ser aproveitadas pelos docentes para mobilizar as finalidades de promoção de uma aprendizagem histórica significativa a partir do letramento de alguns de seus usos da linguagem cinematográfica, enriquecimento da cultura histórica dos educandos, contribuindo para a complexificação de suas consciências históricas.

O problema central que aqui se coloca, a partir da recepção de *Negação*, é o de como os docentes podem desenvolver essas relações de ensino e aprendizagem na sala de aula, fazendo uso da *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História*. Inicialmente estamos supondo que para chegar na etapa de recepção e construção da análise fílmica, em parceria com os alunos, o docente já tenha realizado o seu levantamento de dados sobre a vida desses educandos (dados que, repetimos, normalmente estão disponíveis na secretaria da escola), e, além disso, tenha conhecimento de sua cultura cinematográfica e midiática como forma de montar o quadro da cultura histórica dos alunos, aspecto este que interagirá com a recepção fílmica, agindo na produção de sentidos. Além disso, a etapa de recepção e análise ocorre após a escolha das temáticas a serem trabalhadas no decorrer do curso, tendo, dentre elas, o tema Holocausto como um daqueles elencados enquanto tópico histórico de *pertinência conjuntural*.

No aspecto do planejamento da atividade, afirmamos a necessidade de elaboração dos objetivos a serem alcançados, considerando, nesse aspecto, os elementos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais como decisivos na concretização do objetivo geral traçado. Nesse sentido, os objetivos são planejados como escolhas do docente (são os seus!) que serão orientadas pela sua proposta de aprendizagem histórica. Desse modo, em nosso plano de execução, analisaremos alguns usos da linguagem cinematográfica no filme *Negação* como fator de promoção de uma aprendizagem histórica significativa sobre o Holocausto e o seu negacionismo, enriquecimento da cultura histórica de nossos educandos contribuindo, assim, para a complexificação de consciências históricas envolvidas na atividade.

Esmiuçando esses objetivos, no aspecto factual, vamos apontar momentos em que *Negação* demonstra que o Holocausto ocorreu, contrapondo-se aos “fatos alternativos” do negacionismo. Em relação ao escopo conceitual a ser evidenciado na obra, retiramos

da forma fílmica de *Negação* planos em que o evento foi demonstrado como fato histórico. Além disso, fundamental, relacionar os eventos e conceitos abordados ao cotidiano dos alunos, ajudando-os na produção de significados sobre a obra fílmica, que possam ser utilizados em suas vidas práticas. O procedimento, em nossa concepção, que leva à aprendizagem histórica significativa, é a decupagem da sequência em que ocorre a visita da protagonista da narrativa (Deborah Lipstadt interpretada pela atriz Rachel Weisz), acompanhada de um de seus advogados (Richard Rampton, interpretado pelo ator Tom Wilkinson) e de especialistas na temática do Holocausto, ao campo de concentração de Auschwitz. Finalmente, no campo atitudinal, debater formas de contraposição aos negacionismos histórico e científico, ressaltando os aspectos negativos que essas formas de falseamento das informações produzem em suas vidas.

Um requisito que auxilia no desenvolvimento da atividade com o filme *Negação* e que atua na atribuição de protagonismo aos discentes durante a realização da oficina, é encarregá-los da tarefa de pesquisar sobre o filme, de forma que antes da sua recepção os alunos já tenham uma sinopse da narrativa, o ano de sua produção e lançamento, alguns acontecimentos históricos que ocorreram nessa época, as nacionalidades envolvidas no processo, a direção fílmica, a construção do roteiro, as companhias que financiaram a sua realização (se possível) e uma visão superficial de sua recepção pela crítica. Essas informações reforçam o caráter de fonte histórica que é o filme, ajudando na sua contextualização.

A etapa de realização da análise do filme *Negação*, a ser concretizada na roda de diálogo entre o docente mediador e os educandos, começa com o professor elaborando as *suas questões motivadoras*, que servirão como baliza de mediação para o debate a ser realizado com os alunos. Nesse sentido, para que os objetivos da atividade sejam atingidos, formulamos os seguintes questionamentos:

Quadro 2 – Questões *motivadoras* a serem sugeridas na roda de diálogo sobre a obra cinematográfica *Negação*, a partir do letramento de alguns de seus usos da linguagem cinematográfica

- No filme *Negação* fica claro que o Holocausto aconteceu? (**factual – Aprendizagem histórica**).
- Quais os elementos de prova que *Negação* apresenta para a ocorrência do Holocausto? (**Factual – Aprendizagem histórica**).
- O que foi o Holocausto e o que tem sido o seu negacionismo? (**Conceitual – Aprendizagem histórica**).
- Identifique usos da linguagem cinematográfica do filme *Negação* que demonstram a sua tese central: a ocorrência histórica do Holocausto e o falseamento da história realizado pelo negador David Irving (**Procedimental – Letramento midiático**).
- Sabemos que o filme *Negação* é uma obra cinematográfica de combate ao negacionismo histórico. Existe negacionismo sobre a história de seus país? Qual o posicionamento de vocês sobre esse tema? (**Atitudinal – Aprendizagem histórica significativa e Consciência histórica**).

3.5.2.1 Proposta pedagógica de Análise-Guia para a obra cinematográfica *Negação*

Em *Negação*, o uso da linguagem cinematográfica pelo cineasta Mick Jackson, proporciona uma reflexão sobre um dos temas que mais chamam a atenção de historiadores espalhados pelo mundo: o crescimento de teses negacionistas da história, fundamentadas em teorias de conspiração e na manipulação de evidências suspeitas ou não e no falseamento dos dados históricos pertinentes a determinada temática. Dentre as reflexões impulsionadas por *Negação*, destaca-se o posicionamento intransigente da historiadora norte-americana Deborah Lipstadt (protagonista da narrativa/Rachel Weisz) em defesa das constatações científicas a respeito do Holocausto, no contraponto às teses negacionistas do escritor inglês David Irving (Timothy Spall) e em luta pela preservação da memória e da verdade sobre o Holocausto.

Em uma das principais sequências da narrativa fílmica, a visita ao campo de extermínio de Auschwitz, Jackson representou de forma primorosa a tese histórica da existência do Holocausto, desconstruindo o negacionismo de David Irving (Timothy Spall). Por meio de um uso combativo da linguagem cinematográfica, Mick Jackson – também pautado por um roteiro preciso em questões históricas (assinado por David Hare e assessorado pela historiadora norte-americana Deborah Lipstadt), concentrou-se no enfrentamento do negacionismo pela via da explicação histórica do Holocausto. A

sequência, assim como o filme, faz uso público da História científica, de forma poética e identitária.

Na obra, a visão panorâmica do campo de extermínio de Auschwitz (**Figura 66**), com suas cercas, névoa e sua cor acinzentada em tom forte, funciona como um aviso para a densidade da temática e das imagens que estão por vir: este sempre será um espaço de dor e morte. No plano detalhe dessa cena, é rapidamente mostrado o orvalho (**Figura 67**) que cai das grades de ferro que fazem parte dos portões de entrada de Auschwitz com a frase *Arbeit setzt frei*, ou “o trabalho liberta”, em português. O recair do orvalho aparenta-se a uma lágrima pelo sofrimento dos sobreviventes e mortos do Holocausto. Em tomada interior do museu existente no campo, são apresentados objetos (**Figura 68**) que foram confiscados das vítimas do nazismo (minutos 31-32 de *Negação*). Nessas duas primeiras cenas, atesta-se o sofrimento; na última tem-se uma amostra das provas do Holocausto.

Figura 66 – Panorâmica do sombrio



A abertura da sequência diegética gravada no campo de extermínio de Auschwitz-Birkenau, ela toda uma estética do sombrio, é o “retorno” aos tempos de funcionamento da indústria da morte.

Fonte: Smartphone Redmi Note 8. CHAVES, Sérgio Murilo Ribeiro, em: 13 ago. 2021.

Figura 67 – O plano detalhe do portão formula uma das metáforas mais ricas da obra



O orvalho escorrendo (como uma lágrima) nesse objeto tão simbólico de Auschwitz nos remete ao sofrimento dos mortos e sobreviventes; uma estética da dor.

Fonte: Smartphone Redmi Note 8. CHAVES, Sérgio Murilo Ribeiro, em: 13 ago. 2021.

Figura 68 – O detalhe de objetos confiscados e deixados pelas vítimas no campo de concentração de Auschwitz-Birkenau



Plano de evidência histórica a demonstrar o massacre perpetrado pelos nazistas contra o povo judeu.

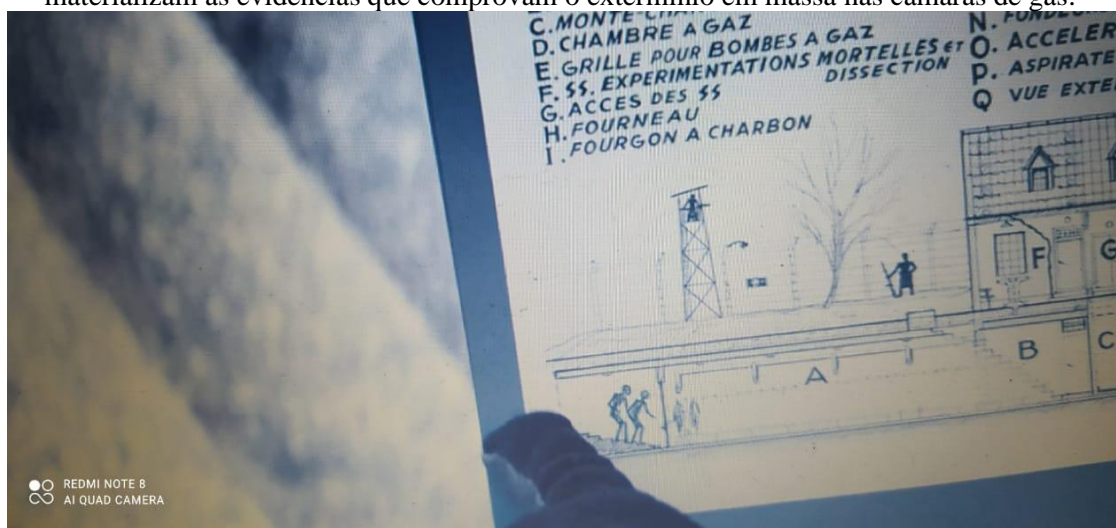
Fonte: Smartphone Redmi Note 11. CHAVES, Sérgio Murilo Ribeiro, em: 14 out. 2022.

O professor Robert Jan Van Pelt⁶⁶ (Mark Gatiss), explica aos visitantes o funcionamento da indústria da morte em Auschwitz, com o auxílio dos desenhos (**Figura**

⁶⁶ Estudioso do Holocausto, autor de *The Case for Auschwitz: Evidence from the Irving Trial*.

69) de autoria de David Olère⁶⁷, artista francês sobrevivente do Holocausto. Somados aos objetos mostrados no início da sequência, às ruínas do forno crematório II (**Figura 73**), da câmara de gás (**Figura 72**) e da escadaria de acesso à sala de despír (**Figura 71**), todas essas construções tendo sido implodidas pelos nazistas, além dos vestígios do gás cianeto de potássio (Zyklon B), também utilizado na pulverização do vestuário das vítimas (como forma de combate os piolhos causadores do tifo), são listados como provas materiais da ocorrência do Holocausto, contraditando paulatinamente o negacionismo de David Irving, explicitando o seu charlatanismo com as supostas “provas” do relatório Leuchter⁶⁸ (minutos 34-38 de *Negação*).

Figura 69 – Em plano detalhe: os desenhos de autoria de um sobrevivente de Auschwitz materializam as evidências que comprovam o extermínio em massa nas câmaras de gás.



A própria explicação da planta pelo professor Robert Jan van Pelt (Mark Gatissi), assume ares de uma aula sobre o funcionamento da indústria da morte no campo de extermínio.

Fonte: Smartphone Redmi Note 8. CHAVES, Sérgio Murilo Ribeiro, em: 13 ago. 2021.

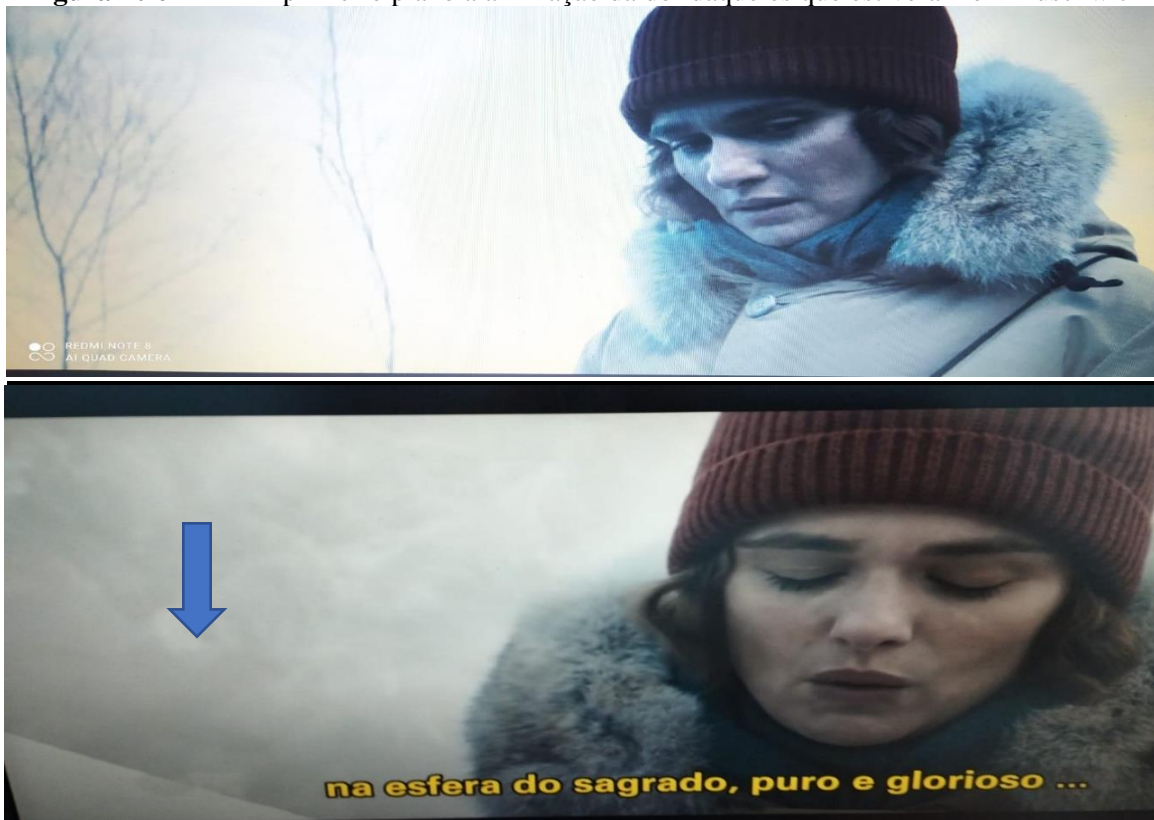
Finalmente, a sequência termina com a protagonista da história, Deborah Lipstadt (professora norte-americana descendente de judeus, estudiosa do Holocausto, interpretada por Rachel Weisz), recitando os versos de uma oração para os mortos do

⁶⁷ Pintor judeu de ascendência polonesa que se tornou conhecido por seu trabalho dedicado ao registro do Holocausto. Olère foi prisioneiro de Auschwitz, onde trabalhou como Sonderkommando. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/David_Ol%C3%A9re. Acesso em: 21 ago. 21.

⁶⁸ Um importante instrumento das supostas provas de que o Holocausto foi um mito inventado para favorecer as elites judaicas e o Estado de Israel é o Relatório Leuchter. “Esse relatório foi financiado pelo negacionista canadense Ernst Zundel e feito pelo engenheiro norte-americano Fred Leuchter, que após recolher supostas amostras de solo e de rochas de Auschwitz chegou à conclusão de que a concentração do gás hidrocianureto (Zyklon B) nos locais em que ocorriam o gaseamento era baixo se comparado com a concentração do gás nas salas de despiolhamento” (FÉLIX, 2008, p. 3).

Holocausto (**Figura 70**). São detalhes dessa cena a trilha sonora que nos remete à angústia vivida pela personagem, a visão da personagem sobre a escadaria de acesso à sala de despir os prisioneiros e uma imagem sobreposta e enevoada (**Figura 71**) do que seriam os prisioneiros descendo a escadaria para despirem-se e serem executados na câmara de gás. A cena termina com a chegada do professor Pelt, que a ajuda a entoar um hino às vítimas quando, em detalhe, mostra-se uma cerca do campo com descida de gotas do orvalho, nova metáfora da lágrima (minuto 40 de *negação*).

Figura 70 e 71 – Em primeiro plano a afirmação da dor daqueles que estiveram em Auschwitz



A protagonista expressa a partilha do sofrimento por integrar a comunidade judaica e se angustia com as explicações dos mecanismos de funcionamento do campo. Ao mesmo tempo, no enquadramento da oração, percebem-se sombras de prisioneiros em movimento (indicação na seta) descendo a escadaria que os levaria para a morte. Uma estética da dor e do sofrimento.

Fonte: Smartphone Redmi Note 8. CHAVES, Sérgio Murilo Ribeiro em: 13 ago. 2021.

Figura 72 – O *contra-plongée* empodera os investigadores do Holocausto encarregados de preparar a defesa de Deborah Lipstadt e refutar o negacionismo de David Irving.



Figura 73 – Plano das ruínas de uma câmara de gás em Auschwitz



Figura 74 – Ruínas do forno crematório II em Auschwitz, local onde cadáveres judeus eram incinerados



Fonte: Smartphone Redmi Note 11. CHAVES, Sérgio Murilo Ribeiro, em: 14 out. 2022.

O uso da linguagem cinematográfica na sequência Auschwitz de *Negação*, que apresentamos por meio da sua *decupagem*, sugere-se, pode ser analisado em vários

sentidos, mas aqui nos interessa, de imediato, a sua utilização enquanto código formador de significados em uma aula de história. Panoramicamente, poderíamos sintetizar esse uso da linguagem em alguns recursos de exposição, mobilização de emoções e construção da identidade entre receptor do filme e a protagonista e, no conjunto, a afirmação de uma tese histórica.

Assim, no início o campo extermínio é exposto como um espaço sombrio, onde ocorreram atrocidades e as suas evidências são mostradas logo em seguida, buscando produzir um efeito-prova. A partir da oração recitada pela protagonista, em primeiríssimo plano, predomina a mobilização da emotividade (o conteúdo da oração, a trilha sonora de angústia, a “lágrima” na cerca e a imagem sobreposta à escadaria, com vítimas do Holocausto descendo em direção à morte), a qual cria o clima simbólico para a construção da identidade entre o receptor do filme, a historiadora Deborah Lipstadt e aqueles que ela honra, os mortos e sobreviventes do Holocausto. Finalmente, todo esse conjunto nos leva à afirmação da tese histórica da ocorrência do Holocausto (em todas as suas nuances) e a repudiar os pressupostos negacionistas sustentados pelo racista David Irving.

Dentro do exposto, podemos propor respostas às questões iniciais elencadas no Quadro 2 e que possuem relação direta com a aprendizagem histórica significativa:

- *No filme Negação fica claro que o Holocausto aconteceu?*
- *Quais os elementos comprobatórios que Negação apresenta para a ocorrência do Holocausto?*
- *O que foi o Holocausto e o que tem sido o seu negacionismo?*

Os questionamentos apresentados buscam destacar os elementos de Aprendizagem Histórica que consideramos como mais importantes na temática estudada e que podem ser tratados na narrativa cinematográfica de *Negação*, a partir do letramento de alguns dos usos de sua linguagem. Nesse sentido, a escolha da sequência Auschwitz como elemento de *decupagem* se deu pela capacidade de condensação das temáticas enfocadas em breves minutos de filme: o Holocausto e o seu negacionismo são debatidos, as “teses” negacionistas são apresentadas e são prontamente refutadas pelas evidências históricas.

A partir do letramento, o acontecimento que foi o Holocausto fica claro como evento histórico demonstrável cientificamente, pelas evidências que são expostas nos planos dirigidos por Mick Jackson. A imagem dos objetos (**Figura 68**) que foram

tomados das vítimas, da escadaria de acesso à sala de despir (**Figura 72**), da câmara de gás (**Figura 73**) instalada no campo e do forno crematório II (**Figura 74**) demonstra um dos motivos que concorreram para a perpetração do massacre nazista – a extração dos últimos valores materiais que se encontravam sob o controle dos judeus simbolizados nas bolsas, sapatos, óculos e peças de vestuário que são apresentados pela narrativa. O outro motivo, a ideia de superioridade da raça ariana e de seu “direito” de escravizar e exterminar as outras raças está na imagem da escadaria que levava às vítimas para despojarem-se de suas vestes e serem assassinadas nas câmaras de gás e ruínas desses espaços que foram implodidos pelos nazistas numa tentativa de esconder os seus crimes contra a humanidade. O tratamento desumanizador das vítimas, percebido não somente na escala industrial das mortes, mas no despojo de todos os seus pertences (que simbolizam também a total perda de direitos), fundamenta a torpe motivação de destruir uma etnia considerada inferior. Na mesma sequência de Auschwitz, há ainda os desenhos de David Olère que cumprem um papel fundamental. Seguindo as explicações do Professor Robert Jan Van Pelt (Mark Gatiss), percebe-se a escala industrial dos assassinatos em massa, demonstrando que o Holocausto foi um evento de massacre racionalizado pelos nazistas, que contou com planejamento e execução pormenorizados e que tinha como “solução final” o extermínio de todos os judeus que habitavam os territórios invadidos e ocupados pelas Wehrmacht e Waffen SS.

Quanto ao negacionismo do Holocausto, *Negação* expõe as suas fragilidades enquanto tese. Na sequência da visita ao campo de concentração de Auschwitz, minuto 37 da película, os visitantes discutem sobre o Relatório Leuchter (suposta prova de contestação do Holocausto), procurando entender como ele foi elaborado (ilegalmente) e a que conclusões chegou manipulando os resultados dos exames que foram realizados em vestígios de Zyklon B existentes em pedaço da parede da câmara de desinfestação que havia sido roubado de Auschwitz. Nessa cena, filmada no interior da câmara de desinfestação, o roteiro assinado por David Here e assessorado por Deborah Lipstadt, não deixa dúvida acerca do charlatanismo negacionista, o que pode ser depreendido nesta transcrição do diálogo travado pelas personagens Robert Jan Van Pelt, Deborah Lipstadt e o advogado Richard Rampton, feita a partir das legendas do filme:

– Van Pelt: agora, aqui estão as câmaras de despiolhamento. Tifo era um problema terrível no acampamento e os piolhos, que eram os transmissores, tinham que ser erradicados.

- Richard Hampton: certo, vamos agora chegar a ele. Então precisamos falar sobre Leuchter.
 - Van Pelt: sim, já estou chegando em Leuchter. Sim. [porta abrindo]
 - Este edifício foi usado para desinfestar roupas dos prisioneiros, eles usaram Zyklon-B para isso também. Para matar os piolhos.
 - Richard Hampton: nós sabemos isso?
 - Van Pelt: sim.
 - Richard Hampton: com certeza? Você tem provas? Nós não podemos tomar nada como garantido. Eu preciso ver as provas.
 - Van Pelt: sim, eu posso dar-lhe a prova. No entanto, em fevereiro de 1988, um negador do holocausto chamado Ernst Zundel enviou a Fred Leuchter, um engenheiro americano autointitulado especialista em execuções, para testar em diferentes partes do campo, a evidência de gás venenoso na alvenaria, vestígios de cianeto de hidrogênio, HCN, as manchas azuis aqui e aqui...
 - Deborah: ele veio com um cinzel?
 - Van Pelt: sim.
 - Deborah: ele arrancou pedaços?
 - Van Pelt: correto.
 - Deborah: ilegalmente, sem qualquer permissão por parte das autoridades, e então ele contrabandeou as peças para fora da Polônia em sua mala, envolto em sua cueca suja.
 - Richard Hampton: seja como for. Podemos criticar seus métodos. Mas são suas conclusões que temos de desacreditar. Ele encontrou níveis mais elevados de gás aqui nas câmaras de despiolhamento do que nas próprias câmaras de gás.
 - Van Pelt: a partir disso ele concluiu que nenhum ser humano foi morto em Auschwitz, apenas... apenas piolhos foram mortos.
 - Deborah: por que estamos falando de Leuchter? Quero dizer, ele nem mesmo vale o papel em que está escrito.
 - Richard Hampton: bem, então diga, agora diga o porquê.
 - Deborah: vou lhe dizer o porquê. Porque, evidentemente, houve uma maior concentração aqui. Precisa de 20 vezes mais cianeto para matar piolhos do que para matar seres humanos. Vinte vezes! Apenas Leuchter não sabia disso.
- (Jackson, Mick. *Negação*. Transcrição de diálogo entre os minutos 37 a 39 de projeção).

Ilegalidade, manipulação e falseamento histórico. Essa é a resposta de *Negação* para o que tem sido o negacionismo. Por esse diálogo percebe-se a refutação, ponto por ponto, dos argumentos usados por aqueles que promovem o negacionismo histórico do Holocausto, notadamente os que são apresentados pelo negador David Irving. Nele ficam evidenciados o crime contra o patrimônio histórico cometido pelos negacionistas, a tentativa de falseamento da ciência pelo chamado relatório Leuchter e, em última instância, o projeto político negacionista de promover a reabilitação das ideologias totalitárias como forma de seu retorno ao centro das disputas de poder. Como elemento de aprendizagem histórica, também o roteiro da obra cinematográfica analisada nos auxilia no debate sobre o problema e no enriquecimento da cultura histórica de nossos

educandos, pois é a partir dele, dos enquadramentos, cenas e sequências que ficam demonstradas as atrocidades cometidas pelos nazistas e o charlatanismo dos que negam essas práticas, numa tentativa de assassinar a memória e esconder a verdade.

Todas as questões até aqui abordadas foram possibilitadas pelo exercício de letramento da linguagem cinematográfica de *Negação*, que aqui oportunizamos por meio da *decupagem* da sequência Auschwitz no filme. Ao apontarmos os planos em que o negacionismo é refutado e a memória e verdade sobre o Holocausto são afirmadas, podemos fazer a sua conexão com a vida cotidiana de nossos educandos, a partir da última questão presente em nosso em nosso Quadro 2:

- *Sabemos que o filme Negação é uma obra cinematográfica de combate ao negacionismo histórico. Existe negacionismo sobre a História de seu país? Qual o posicionamento de vocês sobre esse tema?*

Temos, com essa questão, o objetivo de trazer a análise de *Negação* para o tempo presente, pois é aí que se situam os processos de definição dos interesses humanos, a tomada de atitudes diante das situações da vida prática e as definições das projeções de futuro. Aos colegas professores de história da educação básica, afirmamos que este é o momento decisivo da *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História*, pois é o momento em que o passado revisitado se torna produção de significados e ações no presente. Na qualidade de docente que, há muitos anos, convenceu-se por um projeto democrático de sociedade, fundado com base no racionalismo político e defensor de um Ensino de História que contribua para o exercício crítico da cidadania, sugerimos que a discussão sobre a presença do negacionismo histórico no Brasil seja pautada nas temáticas que, embora distintas do Holocausto, trazem o debate para o momento histórico atual e, também, para o cotidiano dos educandos.

Um exemplo de tema que está em conexão com o negacionismo do Holocausto, pois ambos são fundamentados na substituição de fatos históricos por “fatos alternativos”, é a História da ditadura civil-militar brasileira, regime político vigente em nosso país entre os anos de 1964 e 1985. À luz do conceito de negacionismo, apreendido durante a análise de *Negação*, é possível estabelecer a conexão entre os dois temas pois:

- Ambos os negacionismos refutam a veracidade dos documentos históricos apresentados como evidência racional das atrocidades cometidas pelo nazismo, no

caso do Holocausto, e pelos governos militares brasileiros, no caso da nossa ditadura civil-militar.

- No caso da ditadura civil-militar brasileira, evidenciaram-se, por parte dos agentes do Estado, as práticas de sequestro, prisões ilegais, tortura, assassinatos, ocultação de cadáveres, dentre outras, existindo farta literatura sobre o assunto produzida academicamente. Embora haja diferenças de proporção entre esses dois momentos históricos, os crimes são conexos.
- Em ambos os casos, os direitos a memória, justiça e verdade são inalienáveis, fato que exige do Ensino de História um posicionamento claro no sentido de transformar a cultura histórica dos educandos por meio da rememoração do passado e seu acolhimento no presente, pois também é direito desses alunos ter conhecimento sobre a história de seu país.
- O impacto dessa discussão na vida prática de nossos parceiros educandos é inegável: trata-se de usar o conhecimento disponível para complexificar as suas escolhas no tempo presente e formulações de projetos futuros, individuais e coletivos, procurando dialogar sobre a importância da democracia e do pensamento crítico. Nesse sentido, o objetivo atitudinal a ser atingido, espera-se, é o do posicionamento dos educandos em defesa da democracia, das diversidades e dos direitos fundamentais do homem.

Finalmente, é importante questionar: *que ganhos de aprendizagem histórica o nosso discente poderia obter com a visita ao campo de extermínio de Auschwitz, guiado pelas escolhas do cineasta Mick Jackson no filme Negação?*

O primeiro ponto a considerar, talvez o mais óbvio, seja a questão do ganho de consciência histórica que o uso da linguagem cinematográfica na película em questão proporciona no campo da *formação histórica*. Por meio da mediação pedagógica que pode ser oferecida pelo docente, ao trabalhar essa obra fílmica com seus discentes, é possível, em termos procedimentais, a confrontação entre o conhecimento científico produzido a respeito do Holocausto e as teses negacionistas, utilizando-se da própria imagem em movimento como forma de afirmar a tese histórica da ocorrência do Holocausto, por meio das inúmeras evidências que são apresentadas.

Ao mesmo tempo, para além do debate sobre o massacre de judeus perpetrado pelos nazistas, a ciência poderá ser posta em destaque como contraponto ao negacionismo, afirmando-se que o conhecimento científico possui um método em seu

processo de construção, possui critérios de avaliação e confiabilidade e não se fundamenta em fatos alternativos e teorias de conspiração.

Esse diálogo político-ideológico, por sua vez, remete à vida prática e às necessidades de orientação de sentido em um mundo no qual interagimos o tempo inteiro com imagens. O olhar voltado para o passado por nossa busca de orientação (Auschwitz) torna esse passado presente (negacionismos/disputas de narrativas/cultura da mídia) auxiliando em nossa orientação de sentido (identidade, interesses e escolhas da vida prática) que consideraremos na projeção do futuro (que deva ser coerente em relação a nossa atuação cidadã). Cabe lembrar que o objetivo aqui não é o fornecimento de uma dada consciência histórica, mas a complexificação da relação que mantemos com um passado que está disponível para nosso uso prático.

Em outro nível de ganho de Aprendizagem Histórica, é possível demonstrar, através do esclarecimento dos códigos técnicos utilizados na sequência Auschwitz de *Negação*, que narrativas são historicamente construídas para produzir sentidos, para construir percepções de identidades, mas que os sentidos presentes em uma mensagem necessariamente dialogam com a nossa memória e, em última instância, com as nossas experiências, a quem recorreremos quando buscamos tomar decisões, quaisquer que sejam, que repercutem em nossa vida prática. Nesse sentido, a linguagem cinematográfica que destacamos em *Negação*, considerando a teoria da didática da História de Rösen (2010), cumpre a função narrativa de *Modo de Apresentação do conhecimento histórico* que, mediado em relação com problemas cotidianos presentes em nossa sociedade, pode auxiliar o desenvolvimento das competências de *interpretação e orientação*, necessárias ao encaminhamento da vida prática por nossos alunos.

Cabe enfatizar, ainda, que essa Aprendizagem Histórica não é exclusiva dos discentes, ela é também do docente, pois a comunicação pressupõe a reciprocidade das vivências daqueles que estão no mundo (FREIRE, 1987). É nessa perspectiva intersubjetiva que entendemos a linguagem cinematográfica como fator de complexificação da consciência histórica, com desdobramentos nas operações cognitivas e subjetivas que nela se fazem presentes, pois

A narrativa constitui a consciência histórica ao representar as mudanças temporais no passado rememoradas no presente como processos contínuos nos quais a experiência do tempo presente pode ser inserida interpretativamente e extrapolada em uma perspectiva de futuro (RÜSEN, 2010, p. 64).

O ganho cognitivo, nesse caso, está em exercitar o uso do passado como fator de orientação humana no fluxo do tempo e essa operação poderá ser estimulada em sala de aula.

Ainda a partir do uso da linguagem cinematográfica da narrativa presente em *Negação*, há a questão da identidade para a qual desejamos contribuir no processo formativo de nossos educandos. Ao demonstrarmos como a película desconstrói a visão falseada e autoritária sustentada pelo escritor David Irving, símbolo do negacionismo do Holocausto, logramos contribuir para uma identidade dialógica e crítica, que seja capaz de se perceber como histórica e em permanente interação com o mundo, detendo a competência de definir os interesses que farão parte das suas escolhas no presente e consequentes projeções de futuro.

A partir dessa identidade, surgem duas tipologias de consciência histórica que podem ser possíveis. A refutação das teses negacionistas de David Irving nos remete à *Consciência histórica de tipo crítico*, onde “[...] as experiências temporais serão empregadas de modo que o afirmado modelo de interpretação da vida prática será anulado e será feito valer as necessidades e interesses subjetivos” (RUSEN, 2010, p. 46), pois ela é realizada em nome do interesse subjetivo de afirmação existencial do Holocausto e do repúdio que os atos de barbárie devem receber no presente e no futuro. Mais que isso, ao aprender a contrapor-se à visão autoritária e anticientífica de Irving, nosso aluno poderá considerar guiar-se pelo permanente interagir da sua consciência com o mundo que o cerca, na certeza de que a visão que possui está inserida em uma multiplicidade e na qual a convivência entre os diversos deve ser a tônica. Nesse sentido, tem-se uma possível evolução para o *modo genético da consciência histórica* no qual o indivíduo se percebe inserido no mundo e aceita a existência de uma diversidade de pontos de vista em uma perspectiva abrangente de desenvolvimento comum (MARRERA, 2013).

A relação de todas essas questões levantadas a partir do uso da linguagem cinematográfica em *Negação* com as aulas de história, é fundamentalmente a de que a partir do uso do cinema como fonte histórica (neste caso com foco na sua linguagem), é possível considerá-lo como vetor de construção do conhecimento histórico público (com as suas explicitações e ocultamentos), como impulsionador de uma aprendizagem histórica significativa (pois através das imagens verificamos a construção do conhecimento por meio do método, do conteúdo e das intenções) e instrumento que pode ser usado na orientação dos seus receptores na vida prática (nisso afirmando-se a sua

razão histórica), a depender das suas interações com a cultura histórica, a memória e as experiências dos receptores, nesse caso os nossos discentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que acabamos de apresentar não se configura apenas como um escrito que busca cumprir com as exigências acadêmicas para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de História, a partir do desenvolvimento de uma pesquisa inserida no ProfHistória. Embora tenhamos perseguido a plausibilidade científica exigida pelo programa, este texto foi produto de nossas reflexões a respeito do mundo hegemonizado pela Cultura da Mídia em que nos situamos e, como tal, busca também contribuir para o debate que é travado acerca do papel que o conhecimento histórico ocupa no atual momento, os usos que lhe são atribuídos publicamente, para a produção e divulgação de conhecimentos que, a bem da verdade, nem sempre são formulados e reproduzidos a partir de critérios que se coadunam com a produção da ciência histórica e/ou de uma História Pública construída em bases éticas.

Ao enveredarmos por esse caminho, aceitamos com satisfação a ideia de que a produção do conhecimento histórico não é monopólio dos historiadores e a sua virtual decorrência de que não devemos escrever exclusivamente para os nossos pares acadêmicos, sob pena de aprofundarmos o distanciamento entre a produção científica da História e a sua recepção pelo grande público. Nesse ínterim, constata-se que o interesse do público não especializado pelo conhecimento acerca das ações humanas no tempo e no espaço tem aumentado significativamente nas últimas décadas, como demonstram os variados títulos de revistas impressas e/ou circulantes na web na primeira década do século XXI⁶⁹ e, hoje, a profusão de blogs, sites e canais na internet que desenvolvem as suas atividades para além da divulgação do conhecimento histórico produzido academicamente, propondo-se a construir e divulgar saberes relacionados a História. Outrossim, ressaltamos que esse não é um debate recente, pois as mídias situadas no âmbito da modernidade técnica, a exemplo do cinema e sua linguagem enfocados neste constructo como possibilidade de complexificação da Cultura e da Consciência Histórica de educadores e educandos, são aceitas como produtoras de conhecimentos históricos públicos que reivindicam critérios próprios de análise crítica.

Debate recente, contudo, situado na cena pública mais abrangente a partir de meados da última década, relaciona-se à proliferação das chamadas *fake news*, que são

⁶⁹ Títulos que se propunham a divulgar o conhecimento histórico como *História Viva*, *Aventuras na História* e a *Revista de História da Biblioteca Nacional*, as duas últimas ainda em circulação, foram muito bem recebidos pelos consumidores até os primeiros anos da última década.

caracterizadas, no escopo dos saberes históricos, pela divulgação massiva de “histórias alternativas” marcadas por falseamentos do conhecimento histórico científico, manipulações antiéticas das fontes históricas disponíveis e criação de fontes e dados corrompidos que são postos a serviço de projetos ideológicos autoritários os mais diversos, avessos à democracia e ao pensamento crítico, fundamentados em negacionismos históricos e narrativas eivadas de charlatanismo, que buscam a hegemonia de uma cultura histórica de fácil manipulação e mobilização em massa para a concretização de seus projetos de poder político e ideológico.

Diante desse quadro, é evidente a necessidade da construção de mecanismos direcionados ao desmonte dessas histórias falseadas, sejam aquelas cujas narrativas se referem ao passado, sejam as suas correspondentes que dizem respeito ao nosso tempo e com direcionamentos para o futuro. É exatamente nesse embate que a nossa dissertação busca se situar como uma contribuição no campo da educação histórica e, ao mesmo tempo, da educação para as mídias. A nossa *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História* se consubstancia como um Objeto de Aprendizagem que auxilia na desconstrução de *fake news* porque é socializadora de diversos dos códigos técnicos que são utilizados em seus processos de elaboração no campo da sétima arte e da cultura da mídia em geral. Ao aprender como são construídas as narrativas da cultura da mídia, nosso educando tem acesso a um tipo de saber que facilita a formulação de sentidos (falseados ou não) e silenciamentos no que diz respeito à produção de material midiático sobre o passado, sobre o tempo presente e relacionado ao futuro. Nesse aspecto, o conhecimento que servirá a uma Aprendizagem Histórica significativa, poderá ser utilizado para um desmonte significativo de falseamentos históricos, ocupando um lugar de município para as nossas lutas pela História.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

ADORNO, Theodor. A educação após Auschwitz. In: COHN, Gabriel (org.). **Theodor Adorno: sociologia**. São Paulo: Ática, 1986. p. 01-09. (Coleção “Grandes cientistas sociais: Adorno”).

ADORNO, Theodor. Notas sobre o filme. In: COHN, Gabriel (org.). **Theodor Adorno: sociologia**. São Paulo: Ática, 1986. p. 100-107.

ADORNO, Theodor. HORKHEIMER, Max. **A dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos** [Texto], 1947. Disponível em: <http://antivalor.vilabol.uol.com.br>. Acesso em: 14 nov. 2020.

AGUIAR, Eliane Vignerom Barreto; FLÔRES, Maria Lúcia Pozzatti. Objetos de aprendizagem: conceitos básicos. In: TAROUÇO, Liane Margarida Rockenbach Tarouco; ÁVILLA, Bárbara Gorziza; SANTOS, Edson Félix dos; BEZ, Marta Rosecler Bez; COSTA, Valéria. **Objetos de aprendizagem: teoria e prática**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 12-25.

ALENCAR, Sylvia Elizabeth de Paula. **Cinema na sala de aula** [manuscrito]: uma aprendizagem dialógica da disciplina História. 2007. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

Arendt Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARCA, I.; MARTINS, E. R.; SCHMIDT, M. A. (org.). **Jorn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

BALÁZS, Bela. Nós estamos no filme. In: XAVIER, Ismail (org.). **A experiência do cinema: antologia**. Rio de Janeiro: Graal, 1945/2003.

Barros, José D’Assunção. **O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BALLERINI, Frantiesco. **História do cinema mundial**. São Paulo: Summus, 2020.

BELLONI, Maria Luiza (org.). **A formação na sociedade do espetáculo**. Loyola: São Paulo, 2002.

BELLONI, Maria Luiza; BÉVORT, Evelyne. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e arte, técnica e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de história. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, 2018.

BORDWELL, David. **A arte do cinema: uma introdução**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão, seguido de A influência do jornalismo e os jogos olímpicos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BRANDÃO, Nágela Aparecida; DIAS, Edmundo Fernandes. A questão da ideologia em Antonio Gramsci. **Trabalho & Educação**, v. 16, n. 2, p. 81-98, jul./dez. 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental**. 1998. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em 01 out. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> Acesso em: 01 out. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em 30 set. 2022.

BRUZZO, Cristina. **O cinema na escola: o professor, um espectador**. 1995. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1995.

CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERRI, Luís Fernando. Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 59-81, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

CIPOLINI, Arlete. Não é fita, é fato: tensões entre instrumento e objeto: um estudo sobre a utilização do cinema na educação. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 34, n. 2,

- p. 265-277, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/239/106>. Acesso em: 31 out. 2020.
- COSTA, Aryana Lima; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. O ensino de história como objeto de pesquisa no Brasil: no aniversário de 50 anos de uma área de pesquisa, notícias do que virá. **SAECULUM: Revista de História** [16]; João Pessoa, jan./jun. 2007.
- DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 31-50.
- DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, câmera e história: práticas de ensino com cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- FERREIRA, Rodrigo de Almeida. O filme e a história pública. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, **Anais**. Natal, 2013. Disponível em: https://www.anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548875180_76e9aadf89f71819b9913ecc21771489.pdf. Acesso em: 21 nov. 2020.
- FERRO, Marc. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FERRO, Marc. **A manipulação da história no ensino e nos meios de comunicação**. São Paulo: IBRASA, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- GONNET, J. **Educação e mídias**. São Paulo: Loyola, 2004.
- HOBBSAWM, Eric J. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- HOMRICH, Lalo. **As funções discursivas da edição no telejornalismo: uma análise sobre as reportagens na cobertura dos atentados em Santa Catarina (2012-2014)**. Dissertação (Mestrado em Jornalismo) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

INERELLI, Carla; MENDONÇA, Rosa Helena. Editando a realidade (montagem). In: **Refletindo sobre a linguagem do cinema**. Rio de Janeiro: TV Escola, 2005.

Disponível em:

<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/145220RefletindoCinema.pdf>. Acesso em: out. 2020.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. São Paulo: EDUSC, 2001.

KELLNER, Douglas; SHARE, Jeff. Educação para a leitura crítica da mídia, democracia radical e a reconstrução da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104-Especial, p. 687-715, out. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

LINHARES, Ronaldo Nunes; MOTA, Rafael. A educação para a mídia e a revisão do mito midiático. **Interfaces Científicas – Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 1, n. 3, p. 81-90, jun. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.set.edu.br/humanas/article/download/761/454/2978>. Acesso em: nov. 2020.

MACHADO, Maria Elisabete; FREITAS, Ana Lúcia Souza de. Diálogos em roda: contribuições para a formação de educadores e educandos na educação formal e não formal. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 54-65, jan.-jun. 2018.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1963.

MARRERA, Fernando Milani. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. **Revista Latino-Americana de História**, v. 2, n. 6, ago. 2013, Edição Especial. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/view/256/209>. Acesso em: 30 jul. 2022.

MASCARELLO, Fernando (org.). **História do cinema mundial**. Campinas: Papyrus, 2006.

MOCELLIN, Renato. **História e cinema: educação para as mídias**. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

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

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

ONU. Declaração universal dos direitos humanos. Paris, 1948. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>. Acesso em: out. 2021.

PIMENTEL, Lucilla da Silveira Leite. **Educação e cinema: dialogando para a formação de poetas**. São Paulo: Cortez, 2011.

PRADO, Alethéia Paula Lapas. **Em cena a história ensina: a produção de narrativas visuais na perspectiva da educação histórica**. 2018. 124 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Mato Grosso, Mato

Grosso, 2018. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/430743>. Acesso em: 28 ago. 2022.

ROCKENBACH, Fábio Luís. **Muito além da menina de vermelho**. Disponível em: <https://revistamoviment.net/muito-al%C3%A9m-da-menina-de-vermelho-8108ec5044b0>. Acesso em: 15 jul. 2022.

ROSENSTONE, Robert. **A história nos filmes: os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**. teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora UnB, 2010.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília: Editora UnB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **História viva: Teoria da História III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UnB, 2007.

SALIS, Carmem Lúcia Gomes de. **Pesquisa e ensino de história: da elaboração do projeto de pesquisa à prática docente**. Guarapuava: Editora da Unicentro, 2011.

SANTOS, Júlio César Paixão. Conteúdos no ensino de história: a abordagem tipológica dos conteúdos no ensino de história. In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA. **PERSPECTIVAS**, 11, 2020 [on-line]. Disponível em: https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epenh2020/1606761174_A RQUIVO_58e57fc706a573588fd780ff8474f8f3.pdf. Acesso em: 03 jun. 2022.

SANTOS, Suelly Cinthya Costa dos. Ensino rural, menoridade e cultura escolar no Patronato Agrícola de Bananeiras. In: ENCONTRO DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PARAÍBA, 2, 2013. João Pessoa. **Anais eletrônicos...**, João Pessoa: UFPB, 2013. Disponível em: <http://educacaodocampopb.xpg.uol.com.br/IIPEPCPB2013/GT%20-%202/7.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

Schryver Kurtz, Adriana. Cultura de consumo e representação em “A lista de Schindler” (ou como embalar um produto de sucesso sobre a memória do holocausto). **Razón y Palabra**, n. 73, agosto-outubro, 2010, Universidad de los Hemisferios, Quito, Ecuador.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. Aprendizagem e formação da consciência histórica: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Cláudia. História com pedagogia: a contribuição da obra de Jonathas Serrano na construção do código disciplinar da História no Brasil. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 189-211, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/CRnHwX4KLdmVpT5t67HJk7z/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2022.

SERATO, André. **Escritos sobre cinema, linguagem e outros temas: introdução ao cinema.** Salvador: EDUFBA: Azougue, 2010.

SERRANO, J. **Epítome de história universal.** 18. ed. São Paulo: Francisco Alves, 1940, p.13.

SILVA, Manoel Luiz. **Reminiscências de patronato a colégio agrícola: 80 anos de história.** João Pessoa: Editora Universitária, 2004.

SILVA, Vitaly Costa. **O aprendizado da linguagem cinematográfica como suporte para a promoção da consciência crítica nas aulas de história.** Dissertação (Mestrado em Ensino de História). Rio de Janeiro: UFRJ, 2020.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e educação midiática: vertentes históricas de aproximação entre comunicação e educação. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 15-26, jul./dez. 2014.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação.** São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação: um campo de mediações. **Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 12-24, set./dez. 2000.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Mas, afinal, o que é educomunicação.** Verbetes disponível em: <http://www.usp.br/nce/wcp/arq/textos/27.pdf>. Acesso em: set. 2020.

SOUZA, Éder Cristiano de. Cinema, cultura histórica e didática da história: repensar a relação entre filmes e conhecimento histórico. **Revista de Teoria da História**, ano 6, n. 12, p. 202- 229, dez./2014, Universidade Federal de Goiás. ISSN: 2175-5892.

UNESCO. **Relatório Mundial da UNESCO Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural.** Paris, 2009, p. 18. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>. Acesso em: out. 2021.

UNESCO. **Declaração de Grünwald sobre educação para os media.** GRÜNWARD, 1982.

VIEIRA, Maria do Pilar de Araújo; PEIXOTO, Maria do Rosário da Cunha; KHOURY, Yara Maria Aun. **A pesquisa em história.** São Paulo: Ática, 2002.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência.** São Paulo: Paz e Terra, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – QUADRO SINÓPTICO DOS PROCEDIMENTOS A SEREM DESENVOLVIDOS NA OFICINA DE LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA E ENSINO DE HISTÓRIA

1. Conhecendo os nossos educandos: levantamento de dados sobre as condições de vida dos alunos – Situação socioeconômica, local de moradia, meios de transporte para a escola, disponibilidade de equipamentos eletrônicos e acesso à internet.
2. Levantamento de dados sobre a escola: histórico e modalidades de ensino, estrutura física e equipamentos disponíveis.
3. Pesquisa sobre a cultura cinematográfica e midiática dos alunos. Meio sugerido: *formulários do google* – questionário estruturado.
4. Sistematização dos dados obtidos. Sugestão: aproveitar a sistematização oferecida pelos próprios *formulários do google*.
5. Elaboração dos objetivos educacionais da *Oficina de Linguagem cinematográfica e Ensino de História*.
 - 5.1 Objetivo geral
 - 5.2 Objetivos específicos: factual, conceitual, procedimental e atitudinal.
6. Escolha dos temas a serem trabalhados e dos filmes que serão recepcionados e analisados – critério da *pertinência conjuntural*. Aqui é essencial que a escolha seja feita com os alunos.
7. Pesquisa em sites de cinema sobre o filme a ser trabalhado: ficha técnica, financiamento, sinopse, fotografias retiradas do filme e crítica. Sugerimos que se tente o engajamento dos discentes nessa etapa.
8. Elaboração e execução de aula para realizar a transmissão de conhecimentos sobre linguagem cinematográfica (letramento midiático).
9. Recepção fílmica em formato remoto ou presencial. Para ganho de tempo, aconselha-se o remoto. Usar o *google drive* ou outra nuvem ajuda, porque é só gerar e liberar o link para os alunos.
10. Antes da discussão com os alunos: elaborar as questões motivadoras que conduzirão o debate. Lembre-se que ao buscarmos uma aprendizagem histórica significativa, precisamos conectar as temáticas históricas ao cotidiano do aluno.
11. Realização da roda de conversa com os participantes da atividade. Importante: diálogo crítico-reflexivo, horizontalidade e protagonismo estudantil.

12. Possíveis instrumentos para a avaliação da oficina: *formulários do google*, elaboração de texto dissertativo-argumentativo pelo educando, registro fílmico da atividade de discussão e transcrição do debate.

ANEXO B – INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDOS SOBRE LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA

As indicações que seguem dizem respeito, especificamente, à temática da linguagem cinematográfica. São livros que abordam os códigos técnicos da cinematografia, acompanhados de algumas considerações teóricas.

- MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1963 – Disponível também em edições mais recentes, este clássico dos estudos sobre linguagem cinematográfica pode ser encontrado em sebos, no aplicativo Estante Virtual, e é possível o seu download via internet. Trata-se de uma obra que expõe os conceitos fundamentais da linguagem cinematográfica de forma didática e com largo escopo de exemplos. O autor utiliza a metodologia exposição/exemplificação, indo buscar suas ilustrações em filmes conhecidos no contexto em que foi escrita. Foi a obra que mais contribuiu para o desenvolvimento de nosso guia para a utilização da linguagem cinematográfica no ensino de história.
- CARRIÈRE, Jean-Claude. **A linguagem secreta do cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006 – Escrito numa perspectiva mais teórica, trata-se de uma obra importante para quem deseja começar a se aprofundar no tema. Além de explicar alguns conceitos da linguagem cinematográfica, Carrière incursiona na história da linguagem cinematográfica e da construção de significados no filme, tendo os códigos da linguagem como o seu ponto de partida.
- FERREIRA, Rodrigo de Almeida. **Luz, câmera e história: práticas de ensino com cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018 – Embora seja um título que explora uma temática mais ampla, este livro possui uma seção dedicada à explicação de alguns códigos da linguagem cinematográfica e a sua importância na construção da narrativa fílmica em linguagem de fácil leitura e já adaptada ao ensino de história. Além disso, o debate que o autor levanta sobre a necessidade do desenvolvimento de práticas de ensino de história com o cinema é bastante pertinente.
- XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. São Paulo: Paz e Terra, 2005 – Neste livro, Xavier (2005) discute o processo de formulação do discurso cinematográfico exatamente na perspectiva da sua linguagem, com especial atenção para as estratégias que nela são utilizadas. Para o debate específico do qual estamos

tratando, indicamos, especialmente, a leitura dos capítulos I e II. O restante do livro é uma verdadeira viagem pela estilística do cinema, assunto que irá qualificar ainda mais a pesquisa de nosso colega docente de história.

- BORDWELL, David. **A arte do cinema**: uma introdução. São Paulo: Editora da Unicamp, 2013. Livro introdutório que apresenta uma grande panorâmica atualizada dos elementos que compõem a forma fílmica, sua estilística, propostas de segmentação e análise de filmes, construção de textos e escritos sobre filmes. O livro também discute questões técnicas, gêneros fílmicos e é ricamente ilustrado para ajudar a compreender os aspectos visuais e discursivos mais pertinentes da linguagem cinematográfica.

ANEXO C – LISTA DE REVISTAS E SITES INFORMATIVOS/ANALÍTICOS
SOBRE CINEMA E LINKS DE VÍDEO AULAS SOBRE LINGUAGEM
CINEMATOGRAFICA

1. **ABRACCINE (Associação Brasileira de Críticos de Cinema)** – <https://abraccine.org/dossies/>
2. **Adoro Cinema** – <https://www.adorocinema.com/>
3. **ANCINE (Agência Nacional de Cinema)** – <https://www.gov.br/ancine/pt-br>
4. **Cinemateca Brasileira** – <https://www.cinemateca.org.br/>
5. **Cineplayers** – <https://www.cineplayers.com/>
6. **Críticos** – <https://criticos.com.br/>
7. **Filme B** – <http://www.filmeb.com.br/>
8. **Filmes do Chico** – <https://filmesdochico.com.br/>
9. **Filmow** – <https://filmow.com/>
10. **REBECA** – Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual – <https://rebeca.socine.org.br/1>
11. **Aula 01 (Arthur Tuoto)** – O que é a linguagem cinematográfica? – https://www.youtube.com/watch?v=E_6FLy4qJu4&t=792s
12. **Aula 02 (Arthur Tuoto)** – Os elementos da linguagem cinematográfica – <https://www.youtube.com/watch?v=-ZwHQxrCv1w&t=20s>
13. **Aula 03 (Arthur Tuoto)** – Como reconhecer o estilo de um filme? <https://www.youtube.com/watch?v=0TWJQW0lvPM&t=5s>
14. **Quais filmes assistir para estudar cinema (Arthur Tuoto)** – <https://www.youtube.com/watch?v=2YMeF79GKEs>
15. **Conceitos Básicos de linguagem cinematográfica** – AvMakers – <https://www.youtube.com/watch?v=jxqNwqu0s8c&t=67s>
16. **Breve História do cinema, linguagem cinematográfica e decupagem** – Maria Vitória Zaton – https://www.youtube.com/watch?v=x_el4S13tUE&t=27s