



CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: REALIDADE ESCOLAR, PROPOSTAS E PRÁTICAS NA SALA DE AULA*

Jairo Carvalho do Nascimento**
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
jnascimento@uneb.br

RESUMO: Atualmente, não se constitui uma novidade a afirmação de que o cinema possui, dentre tantas outras coisas, um grande potencial didático a ser explorado no ensino, no entanto, os filmes não são usados convenientemente em sala de aula. O artigo tem como objetivo, portanto, apresentar e discutir alguns procedimentos metodológicos de como usar o cinema no ensino de História.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema – Ensino de História – Orientações metodológicas

ABSTRACT: Nowadays, it does not constitute a novelty the affirmation that the movies owns, among so many other things, a great didactic potential the being explored in the teaching. However, the films are not used convenient in class room. The article has as objective, therefore, introduce and argue some methodological procedures of how to use the movies in the History teaching.

KEYWORDS: Movies – Teaching of History – Methodological Orientations

Os irmãos Lumière, criadores do cinema, acreditavam que o cinematógrafo não exerceria nenhum fascínio para o público, não teria futuro algum, serviria apenas para fins científicos.¹ Ou seja, não tiveram o “faro artístico e nem comercial” que a sua invenção logo proporcionaria.

O cinema, hoje, faz parte das preocupações dos historiadores. Não era assim na época em que foi criado. Segundo Marc Ferro, na ótica dos historiadores do início do século XX, o filme não era considerado um documento histórico. Partindo do princípio

* Este artigo é o resultado de pesquisas sobre a relação cinema e história e dos trabalhos teórico-metodológicos realizados com os alunos na disciplina Estágio Supervisionado de História do curso de História da UESC, em Ilhéus.

** Professor Assistente de Estágio Supervisionado em História e Laboratório do Ensino de História da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus VI, Caetité. Mestre em História Social (UFBA)

¹ BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 11.

do Direito, entendiam que o roteirista, e não o diretor, era o autor do filme. O que não era escrito não era valorizado enquanto registro histórico. Portanto, não tinham como enquadrar o filme, a imagem, no rol das fontes documentais.² Esse quadro começaria a mudar precisamente a partir da década de 1960, quando as relações teórico-metodológicas entre o cinema e história tornaram-se objeto de estudo sistemático por parte de alguns historiadores, especialmente Marc Ferro e Pierre Sorlin, ligados à Escola dos Annales, no momento em que a historiografia ampliava seus horizontes e apresentava novos métodos e objetos de análise.

Do sentido comercial ao interesse da pesquisa histórica, o cinema passou concomitantemente ao centro das discussões entre historiadores e educadores ao campo do ensino, visto como um instrumento de possibilidades didáticas variadas. Sobre esse fim didático teceremos algumas considerações. O artigo visa, portanto, a apresentar considerações acerca da aplicação do cinema no ensino de História, apontando alguns caminhos metodológicos que podem facilitar a prática docente. Nessa perspectiva, o artigo foi dividido em duas partes: na primeira, traçamos um breve histórico da relação entre as escolas brasileiras e a prática de exibição de filmes no cotidiano escolar para, em seguida, a partir da realidade baiana, apontar alguns problemas na realidade educacional que refletem no ofício do professor. Na segunda parte, apresentamos alguns procedimentos metodológicos que podem nortear o trabalho do professor, facilitando sua relação com o cinema enquanto recurso didático. E, por último, esboçamos, a título de exemplo, uma proposta de trabalho (plano de aula) a ser desenvolvida em sala de aula a partir do filme *Nascido para matar*, de Stanley Kubrick.³

CINEMA E ESCOLA: UMA RELAÇÃO EM CONSTRUÇÃO

Apesar de ser uma linguagem artística com mais de cem anos de existência, o cinema ainda não foi “captado” devidamente, do ponto de vista didático e da crítica histórica, para dentro da sala de aula.

² Cf. FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade. In: LE GOFF, Jacques.; NORA, Pierre. (Orgs.). **História: novos objetos**. Tradução de Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 201.

³ Full Metal Jacket é o título original do filme que significa, numa tradução literal, “jaqueta cheia de balas”. O filme foi lançado em 1987, nos Estados Unidos. Duração de 117 min.

O seu uso, enquanto recurso didático, não é uma atividade nova. Diversos intelectuais ligados à corrente educacional da Escola Nova, na década de 1930, a exemplo de Fernando Azevedo, Francisco Campos, Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira e Edgard Roquete-Pinto, dentre outros, já apontavam o forte potencial do cinema na educação das crianças e jovens da época. Até uma literatura específica sobre essa questão despontou com certo vigor no período, como podemos perceber nos livros de Joaquim Canuto Mendes de Almeida, **Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil** e de Jonathas Serrano e Francisco Venâncio Filho, **Cinema e educação**.⁴ A revista *Escola Nova* (n. 3), uma publicação da Diretoria Geral do Ensino do Estado de São Paulo, em julho de 1931, publicou um dossiê com diversos artigos dos mais renomados educadores (Manuel B. Lourenço Filho, Agenor de Roure, Jonathas Serrano, Francisco Venâncio Filho, dentre outros) todos enaltecendo as possibilidades didáticas e pedagógicas do cinema.⁵

Num período marcado pela fermentação de um forte nacionalismo em construção e por políticas públicas que visavam criar uma unidade nacional, a educação se tornou um dos alvos principais da gestão do Governo Vargas,⁶ o qual enxergava o cinema como um instrumento divulgador da cultura e unificador do Estado (SIMIS, 1996). Para alcançar esses objetivos políticos e educacionais, dentre outras medidas, foi criado em 1937, pela Lei n. 378, decretada pelo poder Legislativo e sancionada por Getúlio Vargas, o Instituto Nacional do Cinema Educativo, órgão ligado ao Ministério da Educação e Saúde Pública.⁷ Edgard Roquete-Pinto, um dos maiores entusiastas no uso do cinema com fins pedagógicos, assumiu a direção do INCE em 1937, onde permaneceu até 1947. Ele era, na ocasião, um dos nomes mais indicados: chegara a ir à

⁴ Respectivamente: ALMEIDA, Joaquim Canuto Mendes de. **Cinema contra cinema: bases gerais para um esboço de organização do cinema educativo no Brasil**. São Paulo: Editora Limitada, 1931; e SERRANO, Jonathas; VENÂNCIO FILHO, Francisco. **Cinema e educação**. Rio de Janeiro: Melhoramentos, 1931.

⁵ Cf. **ESCOLA Nova**, São Paulo, n. 3, jul. 1931 [Dossiê sobre cinema educativo].

⁶ Vale lembrar que uma das medidas práticas para atingir tal fim foi à criação do Ministério da Educação e Saúde, em 1930, que passou a “pensar” a educação e a promover políticas públicas educacionais em nível nacional.

⁷ Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937. Capítulo III. Seção III: Dos serviços relativos à educação. Art. 40. “Fica creado o Instituto Nacional de Cinema Educativo, destinado a promover e orientar a utilização da cinematographia, especialmente como processo auxiliar de ensino, e ainda como meio de educação popular em geral.” In: **Livro Actos do Poder Legislativo**. Rio de Janeiro, 1937, p. 18. Arquivo da Biblioteca da Presidência da República. Palácio do Planalto, anexo I, sala 243. Brasília, DF.

Europa em 1936 para observar as experiências com o cinema educativo na Itália fascista e na Alemanha nazista. Roquete-Pinto contou com a participação do cineasta Humberto Mauro, que dirigiu centenas de filmes (temáticas rurais e folclóricas, biografias, riquezas naturais do Brasil etc.) para o órgão. Os filmes eram produzidos e distribuídos nas escolas. O INCE foi extinto em 1967, quando surgiu o Instituto Nacional de Cinema.⁸

A perspectiva pedagógica, em suma, nas décadas de 1930 e 1940, embora válida, não possuía grandes preocupações teórico-metodológicas, mas, sim, ilustrativas, porque o seu apanágio principal era utilizar o cinema para servir de instrumento ideológico de massa para atender aos interesses patrióticos do Estado brasileiro. A própria criação do INCE no Brasil situa-se numa conjuntura internacional em que o Estado apropria-se do cinema com objetivos políticos, particularmente nos países de regimes totalitários, a exemplo da antiga URSS, Alemanha e Itália: “A primeira metade do século XX foi marcada pela ascensão e consolidação dos regimes que utilizaram os meios de comunicação de massas como instrumentos de propaganda política e de controle da opinião pública”.⁹ Nesse contexto, como bem apontou Marc Ferro, as autoridades públicas, tanto no Ocidente quanto no Oriente, sentiram a força ideológica que o cinema poderia exercer nas massas e preocuparam-se logo em controlá-lo e colocá-lo a serviço do Estado.¹⁰

O Instituto Nacional de Cinema, por seu turno, abandona a proposta de produzir e distribuir filmes educativo. Ocorre uma ligeira paralisação das discussões no meio da iniciativa pública (anos 1970 e 1980). No entanto, a temática do cinema como ferramenta didática mantinha-se presente, timidamente, no meio acadêmico. Surgem alguns trabalhos que abarcam a relação entre o uso do cinema no campo educacional como os livros de Irene Tavares de Sá, **Cinema e educação e Cinema, presença na educação**.¹¹

⁸ SCHVARZMAN, Sheila. **Humberto Mauro e as imagens do Brasil**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

⁹ PEREIRA, Wagner Pinheiro. Cinema e propaganda política no fascismo, nazismo, salazarismo e franquismo. **História: Questões & Debates**, Curitiba, ano 20, n. 38, p. 102, jan./jun. 2003.

¹⁰ Cf. FERRO, Marc. **Cinema e História**. Tradução de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

¹¹ Respetivamente: SÁ, Irene T. **Cinema e educação**. Rio de Janeiro: Agir, 1967; e _____. **Cinema, presença na educação**. Rio de Janeiro: Renes, 1976.

Mas, será a partir do final da década de 1980, pela influência da historiografia francesa, em especial, e pelo alargamento dos meios de comunicação de massa no país, que o cinema ganhará definitivamente espaço nas discussões pedagógicas, em livros e revistas científicas e em ações e programas de órgãos públicos ligados à educação.

Em relação ao ensino de História, surgem artigos e livros que versam sobre os procedimentos teóricos e metodológicos inerentes ao uso do cinema em sala de aula. Livros como **Cinema e História do Brasil**,¹² **Cinema e educação: orientação pedagógica e cultural de vídeos**,¹³ **Cinema e educação**¹⁴ e **Como usar o cinema na sala de aula**,¹⁵ por exemplo, são obras didáticas de referência que servem como ponto de partida para os professores saberem usar adequadamente o cinema em suas aulas. No campo acadêmico-universitário, as pesquisas aparecem com vigor a partir da década de 1990. Surgem nas universidades dissertações e teses de doutorado que analisam essa relação cinema/história nos seus mais diversos aspectos.¹⁶

No campo da iniciativa pública, a Fundação para o Desenvolvimento da Educação, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, publica a obra **Lições com Cinema** (meados da década de 1990) uma coletânea de textos que discutem o uso do cinema no universo escolar de maneira interdisciplinar, com o objetivo de dar suporte ao trabalho do professor.

As transformações e os avanços no campo das tecnologias midiáticas e as discussões educacionais no meio acadêmico tiveram reflexos imediatos na educação, que se move de maneira dinâmica, acompanhando as mudanças por que passa a sociedade. Nesse contexto, no âmbito da política pública, o Governo FHC distribuiu parabólicas, televisores e videocassetes – *o kit tecnológico* – para as escolas, com o fim de inseri-las no “mundo moderno da tecnologia” e facilitar o trabalho pedagógico dos professores. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (publicado em 1997), tanto

¹² BERNARDET, Jean-Claude; RAMOS, Alcides Freire. **Cinema e história no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1994.

¹³ AZZI, Riolando. **Cinema e educação: orientação pedagógica e cultural de vídeos**. São Paulo: 1996.

¹⁴ DUARTE, Rosália. **Cinema & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

¹⁵ NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

¹⁶ Alguns trabalhos publicados no período: **Imaginários de destruição: o papel da imagem na preparação do holocausto (1994/USP)**, de Luiz Nazário; **História e cinema: uma imagem do Brasil nos anos 30 (1995/UFF)**, de Sonia Cristina da F. M. Lino; **O canibalismo dos fracos – história/cinema/ficção: um estudo de “Os Inconfidentes” (1996/USP)**, de Alcides Freire Ramos (publicado pela Edusc, em 2002); ou **A história em transe: o tempo e a história na obra de Glauber Rocha**, de Cristiane Nova (2003/Universidade de Paris III).

para o ensino fundamental quanto para o ensino médio, são competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina História a crítica e a interpretação dos diversos tipos de linguagem audiovisual. Em que medida o kit ajudou os professores no uso de filmes e vídeos em sala de aula? E as escolas estão efetivamente adequadas para abarcar em suas instalações o kit tecnológico?

ESBOÇO DE UMA REALIDADE ESCOLAR

Há uma distância considerável entre a prática da exibição cinematográfica e a realidade escolar brasileira. Escolas e professores, de modo geral, não estão suficientemente preparados para lidar com esse tipo de linguagem. Por parte do professor, por exemplo, predomina com muito vigor o ensino tradicional, baseado fundamentalmente em aulas expositivas e no livro didático como referencial para informar e não para discutir e construir o conhecimento histórico.

Identificar os fatores que levam à não-utilização eficiente do cinema em sala de aula ou quando ele é utilizado, mesmo de modo inadequado, não é uma tarefa fácil. Nesse sentido, apontamos dois problemas gerais que, provavelmente, provocam a sua prática pouco eficiente na sala de aula: um problema de *ordem infra-estrutural* e outro *de formação de professores*.

Dados estatísticos da realidade educacional brasileira mostram números recentes, que refletem algumas dificuldades por que passam as escolas no tocante à infra-estrutura tecnológica e à adequação física para setores específicos de trabalho, como as videotecas. As tabelas abaixo apontam essa realidade:

Tabela 1 – Quantidade de *kits tecnológicos* nas escolas da Educação Básica no Brasil (2003)

Regiões	Escolas	Com o kit completo
Centro-Oeste	10.349	4.404
Norte	26.366	4.109
Nordeste	91.072	15.990
Sudeste	57.098	21.911
Sul	27.040	10.956
<i>Brasil</i>	<i>211.933</i>	<i>57.370</i>

Fonte: MEC/INEP

Tabela 2 – Número de escolas e videotecas da Educação Básica na Bahia (2004)

Dependência administrativa	Quantidade	
	Escolas	Videotecas
Federal	14	3
Estadual	1.867	119
Particular	2.237	315
Municipal	20.485	91
Total	24.603	528

Fonte: SEC/MEC/INEP

A Tabela 1 evidencia um fato surpreendente: do total de escolas da educação básica apenas 27,07 % possuem o kit tecnológico completo. Cruzando as informações, chegamos a alguns percentuais interessantes. Comparando o total de kits por região pelo número total de escolas, os números revelam as seguintes médias: o Norte, com 1,93 %; o Centro-Oeste, com 2,07 %; o Sul, com 5,16 %; o Nordeste, com 7,5 %, e o Sudeste com 10,33 %. Cruzando o total de kits e de escolas por região, os percentuais são: o Norte com 15,58 %; o Centro-Oeste com 42,55 %; o Sul com 40,51 %; o Nordeste com 17,55 %, e o Sudeste, com 38,37 %. Por último, cruzando o total de kits pelo total existente no Brasil os números são os seguintes: o Norte, com 7,16 %; o Centro-Oeste com 7,60 %; o Sul, com 19,10 %; o Nordeste, com 27,88 %, e o Sudeste, com 38,20 %. Pelos dados acima, constatamos que, na “ponta da tabela”, fica a região Sudeste, com os melhores números, e a região Norte, com os percentuais mais baixos.

A Tabela 2, por sua vez, revela, no nível estadual, as condições das escolas baianas quanto ao espaço físico apropriado para guardar filmes tanto quanto como exibi-los. Os números servem como parâmetros para a avaliação no âmbito nacional. Do total de escolas, apenas 2,14 % possuem videotecas. Faremos, agora, algumas comparações entre a educação baiana nos níveis público e privado (excetuando as escolas federais): do total de escolas, as públicas representam 90,90 % (estaduais + municipais), e as privadas, 9,10 %; o percentual de videotecas públicas diante do total geral de escolas é de 0,85 %; nas escolas privadas esse número é de 1,28 %; o percentual entre o número de videotecas públicas e escolas públicas é de 0,93; no âmbito privado, esse valor é de 14,08 %. Apesar de o percentual ser infinitamente menor em relação ao número total de escolas, as instituições privadas possuem índices (14,08 %) bem superiores às instituições públicas (0,93 %). Porém, vale lembrar que *quantidade* de videotecas não significa necessariamente *qualidade* na prática didática, mas não resta dúvida, ela é condição concreta para que aquela se desenvolva.

Assim, chegamos ao segundo fator: o problema da formação do professor. Numa pesquisa realizada no início de 2003, com professores de História da educação básica, da rede pública de ensino do Sul da Bahia, quanto ao uso de filmes e vídeos no cotidiano do ensino, foi-nos possível evidenciar algumas questões importantes no que concerne à prática docente em sala de aula.¹⁷

Na entrevista, consultamos dezesseis professores, distribuídos por seis municípios: Itabuna (6), Ilhéus (4), Ibicarai (2), Buerarema (2), Itajuípe (1) e Barro Preto (1). Todos os entrevistados têm curso superior e lecionam a disciplina História. A pesquisa revelou, no entanto, que apenas a metade tem graduação em História; os demais são graduados nas mais diversas áreas como Pedagogia (3) e Filosofia (1), dentre outros. Perguntados se já participaram de algum curso que versasse sobre a relação teórico-metodológica entre cinema e História, quatorze (14) responderam que NÃO. E quanto à questão se usam com certa frequência filmes e vídeos em suas aulas, seis (6) professores responderam que SIM; cinco (5) disseram que OCASIONALMENTE; dois (2) afirmaram que RARAMENTE usam, e três (3) NUNCA utilizaram nenhum recurso audiovisual. Quanto às escolas consultadas (13 no total) constatamos que doze (12) possuíam o *kit tecnológico* composto por TV, vídeo e parabólica; mas, por outro lado, apenas cinco (5) possuíam uma sala de vídeo específica para exibição de filmes.

A maioria dos professores respondeu que não trabalha com filmes porque suas escolas não têm um espaço adequado para exibição, por não ter habilidade para manusear os aparelhos eletrônicos e por não encontrar filmes didáticos nas locadoras, além do fato já apontado de que têm dificuldade em trabalhar didaticamente filmes por não terem experiência. Perguntados quais seriam as vantagens pedagógicas que uma aula com filmes pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem, a maioria apontou a *motivação* como principal resultado prático. Mas houve quem apontasse o fato de que

¹⁷ Essa pesquisa fazia parte das atividades da disciplina Prática e Pesquisa Educativa II, matéria que ministrei no curso de História do Programa de Formação de Professores de Forma Presencial, na Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus-BA). Promovido pelo Governo do Estado, consiste num programa de formação superior de professores da rede estadual de ensino. O objetivo da pesquisa era, a partir de um simples questionário, levantar as condições físicas e materiais das escolas (quanto à existência de equipamentos eletrônicos) bem como avaliar a relação didático-pedagógica do professor com a linguagem audiovisual, particularmente filmes e vídeos-documentários. O número de professores consultados, apesar de pequeno, dá-nos uma idéia, por amostragem, do comportamento e do perfil dos docentes na região. Pretendo ampliar essa pesquisa para o âmbito estadual, ampliando significativamente o contingente a ser consultado.

o aluno consegue *reter mais informações*, seria apenas *uma aula diferente*, sem grandes resultados, ou serve apenas para *prender* a atenção dos alunos.

Em síntese, esses números e a pesquisa revelam que a *formação* e as *condições de trabalho* exercem uma influência decisiva no desempenho da prática docente sendo, portanto, dois aspectos importantes da educação. Professores que não são graduados em História não têm reais condições, do ponto de vista teórico-metodológico, de ministrar aulas, satisfatoriamente. Falta-lhes domínio de conteúdo, de conceitos (tempo, espaço, processo histórico, documento histórico etc.). Na medida em que aqueles aspectos não sejam satisfatoriamente bons no cotidiano escolar de uma dada instituição, teremos um ensino com um baixo nível de qualidade. Apesar do esforço dos órgãos governamentais em distribuir o *kit tecnológico* às escolas brasileiras, faltam locais apropriados para a projeção (carregar o TV e videocassete ou aparelho de DVD, de sala-em-sala, além de ser trabalhoso, perde-se muito tempo com isso) e professores preparados para lidar com o “universo tecnológico”, com o manuseio dos equipamentos como, por exemplo, gravar e editar fitas.

O importante é começar a tentar, para aqueles que nunca usaram aparelhos tecnológicos. E continuar tentando, para aqueles que sentem que ainda têm dificuldades. Textos teóricos ajudam no desempenho do professor, mas somente com a experimentação constante, pode-se melhorar a metodologia, a prática. A prática deve ser constantemente repensada:

O ofício não é imutável. Suas transformações passam principalmente pela emergência de novas competências [...] ou pela acentuação de competências reconhecidas, por exemplo, para enfrentar a crescente heterogeneidade dos efetivos escolares e a evolução dos programas. Todo referencial tende a se desatualizar pela mudança das práticas e, também, porque a maneira de concebê-las se transforma.¹⁸

O CINEMA EM SALA DE AULA: ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS

Na literatura pertinente à relação cinema/história aparece com freqüência à interpretação de que as pessoas têm acesso ao conhecimento histórico muito mais pela via cinematográfica do que necessariamente por meio da leitura, do livro didático ou de qualquer outro texto escrito, sem citar o papel do professor em sala de aula. O

¹⁸ PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 14.

historiador Robert Rosenstone, um dos principais pesquisadores norte-americanos nesse campo de estudo, aponta para o fato de que o mundo atual encontra-se “*dominado pelas imagens*”, em que as pessoas constroem suas representações do passado, “*cada vez mais*”, a partir do cinema e da televisão. E sintetiza: “Hoje em dia, a principal fonte de conhecimento histórico para a maioria da população é o meio audiovisual [...]”.¹⁹ Cristiane Nova, ex-diretora de redação da revista *O Olho da História* e estudiosa do assunto, partilha da mesma consideração: “Essa é uma verdade incontestável no mundo contemporâneo [...] a imagem domina as esferas do cotidiano do indivíduo urbano. E, em grande medida, esse fato deve-se à existência e à popularização dos filmes ditos históricos”.²⁰

A força e a abrangência da linguagem imagética, seja de qualquer natureza, é uma das principais características do mundo moderno. Isso é um fato. Mas o problema a ser discutido é a relação que se estabelece entre o saber histórico e o cinema: o cinema, como o principal veículo condutor do conhecimento histórico.

Ora, isso é uma “meia-verdade”, uma interpretação generalizante que não leva em conta as disparidades regionais e econômicas em âmbito mundial. Nos países africanos e asiáticos, por exemplo, a inserção da linguagem audiovisual na sociedade (TV, aparelhos de DVD, salas de cinema e Internet) não está no mesmo nível dos países europeus e dos Estados Unidos. Citemos o caso do Brasil. Algumas perguntas são pertinentes para refletir o problema: Quais são essas esferas do cotidiano: do favelado ou da classe média? Quais são esses indivíduos? Qual o gênero de filmes mais apreciado pelos jovens: O gênero “filme histórico” ou os tradicionais filmes comerciais (ação, aventura, comédias românticas etc.) de Hollywood? Quantos cinemas existem no interior da Bahia? E na capital?

Com isso queremos dizer: o que vale para as capitais não vale para o interior onde, na maioria esmagadora das cidades, não há cinemas. Mesmo na televisão aberta, o gênero “filme histórico” não é o atrativo principal das emissoras de televisão que preferem comédias, suspenses e filmes ficcionais de ação e aventura. Os programas de

¹⁹ ROSENSTONE, Robert. História em imagens, história em palavras: reflexões sobre as possibilidades de plasmar a história em imagens. *O Olho da História*, Salvador, v. 1, n. 5, p. 106, set. 1997. O artigo foi publicado, originalmente, na revista *The American Historical Review* (v. 93, n. 5, p. 1173-1185, december 1988), com o título de “History in images/History in words: reflections on the possibility of really putting history onto filme”.

²⁰ NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da história. *Olho da História*, Salvador, v. 2, n. 3, p. 226, nov. 1996.

caráter documental e educativo na televisão aberta, como a TV Escola e a Futura, são em número extremamente reduzido; o que se vê é a proliferação de programas de auditório de caráter popular e sensacionalista.²¹ Nos canais fechados, aos quais a maioria da população no Brasil não tem acesso em virtude de serem pagos, a quantidade de programas é significativamente maior, inclusive existem não apenas programas, mas canais exclusivos de caráter documental-educativo como a *National Geography* e a *Discovery Channel*.

No universo urbano, há realmente um alargamento, nunca visto antes, do “campo imagético” na sociedade, como afirmam Robert Rosenstone e Cristiane Nova, mas não significa dizer que esse “domínio” seja um fenômeno provocado pelo cinema ou por filmes vinculados na TV, mas pela própria televisão em si, pela publicidade urbana nas grandes cidades (letreiros de lojas, outdoors), pelas imagens de propaganda em revistas e jornais impressos, pela Internet etc. Ou seja, imagem não significa apenas cinema e televisão.

Esse “mundo contemporâneo” não é homogêneo, seja em qualquer ponto de vista que se queira considerar: ele é plural, social e economicamente desigual. O discurso da globalização atinge, talvez, o mundo inteiro, mas, na dinâmica real das relações sociais, os benefícios da globalização não chegam para todos. Essa é a realidade.

E a própria escola brasileira pode servir de exemplo. A escola é um bom instrumento para mensurar a inserção da linguagem cinematográfica na sociedade, pois ela é uma instituição que reflete as condições sócio-econômicas e culturais de uma dada realidade social. E, como vimos anteriormente (ver tabelas), nem mesmo as escolas estão suficientemente equipadas do ponto de vista material e nem seus professores atuam como deveriam, nesse campo metodológico do uso da linguagem cinematográfica.

Eis, entretanto, a nossa grande questão: como o professor, dentro de condições adequadas de trabalho, pode fazer para usar adequadamente filmes em sala de aula, transformando seus conteúdos discursivos em conhecimento histórico? Porque o

²¹ A criação de programas populares (Ratinho é o grande ícone desse movimento) no final da década de 1990 deve-se, em parte, ao aumento de televisores nas classes D e E. Foram criados para atender essa nova demanda social. Segundo Folha de S. Paulo, 6,3 milhões de lares adquiriram sua primeira TV entre 94 e 97. O número de residência de lares eletrificados com TV, em 1994, era de 75,7 %. Em 1997, esse percentual saltou para 92,6 %. Aumento quantitativo, não qualitativo. (“A indústria da imagem”. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 de abr. 1998. Caderno Mais!, p. 6-9.)

conhecimento não é “algo” dado pela imagem; é construído a partir de problematizações; e, no espaço escolar, essa construção dá-se na interação entre professor/aluno.

Diante da diversidade de recursos didáticos que a sociedade moderna nos oferece, como o cinema, a TV e a fotografia, dentre outros, o professor de História, do ponto de vista metodológico, precisa ser polivalente, no sentido de possuir um conhecimento básico no uso adequado de cada ferramenta didática que se encontra a nossa disposição. Ele precisa, em outras palavras, desenvolver determinadas habilidades.

Uma parcela significativa das escolas brasileiras, públicas ou privadas, carece, em geral, de pessoal qualificado no uso e manuseio das tecnologias audiovisuais. Muitos professores, por não terem “intimidade” com aparelhos eletrônicos, por terem uma concepção pedagógica de ensino tradicional que só valoriza o livro didático, a aula expositiva e a prática da “decoreba”, por não terem conhecimento teórico-metodológico suficiente para lidar didaticamente com o cinema, não usam nem sequer o valorizam como um instrumento ou recurso didático que pode ser usado em sala de aula.

Os filmes, por sua vez, não podem substituir o livro didático, nem todo o recurso ou material didático impresso, seja um jornal ou uma revista, por exemplo, na sala de aula. Em outras palavras, os filmes não podem ser encarados como a alternativa mais eficaz para dinamizar as aulas de História. Cabe ao professor escolher, selecionar, da melhor forma possível, o material que usará em suas aulas. O seu objetivo deve ser bem claro na sua proposta de ensino: ser um facilitador do processo ensino-aprendizagem.

No presente artigo, delimitamos como objeto de análise os filmes históricos, aqueles cuja natureza têm como fio condutor da narrativa, fundamentalmente, uma determinada interpretação da história, seja um acontecimento específico ou reconstrução de uma realidade social de um dado momento histórico (*A queda do Império Romano*, de 1964, dirigido por Anthony Mann) ou obras de caráter biográfico (*Lampião, o rei do cangaço*, de 1963, de Carlos Coimbra).²² Em ambos os casos, o cineasta não reproduz objetivamente a realidade; reconstrói-a, de acordo com seus interesses individuais ou

²² Há inúmeras formas de classificar, por categorias, os filmes. Não faz parte do nosso objetivo discernir e problematizar sobre esse ponto. Sugerimos aos interessados que consultem uma bibliografia pertinente para situar-se no assunto.

dos produtores. Ele produz uma forma de evidência baseada na interpretação histórica e, respaldada pela linguagem e pelos efeitos cinematográficos, constrói um “efeito de realidade” ou “ilusão de realidade”, uma “autenticidade” que deve ser “desmistificada” como outra fonte qualquer.²³

Partindo desse princípio, ao aplicar uma atividade com filmes na sala de aula, feito preliminarmente o levantamento e a escolha do filme, a partir do conteúdo da unidade e da faixa etária da turma, o professor deve tomar alguns cuidados preliminares, imprescindíveis para o bom desempenho de sua prática pedagógica. Dois cuidados são necessários: o cuidado técnico-operacional e o metodológico. O cuidado técnico-operacional consiste na precaução que o professor deve ter em verificar, com certa antecedência, se os equipamentos eletrônicos estão em perfeitas condições de ser usados, para que não ocorra nenhuma surpresa no dia da aula.²⁴ A parte metodológica é o suporte que orienta o bom andamento da atividade pedagógica. No caso em apreço, resume-se em dois momentos: a preparação e a execução. Ao todo são cinco passos fundamentais que devem guiar a prática docente.

a) A Preparação

1. Primeiro passo (ver o filme)

Assistir ao filme que se pretende usar, pelo menos mais de uma vez. Normalmente, o professor escolhe por indicação de outro colega ou porque leu e tem algumas informações acerca do filme. Se o professor já conhece o filme, o caminho torna-se mais fácil ainda. Deve ter um “olhar clínico”, prestando atenção nas cenas, observando detalhes e diálogos importantes. Tudo deve ser anotado. Em seguida, fazer uma pesquisa sobre o diretor e o contexto em que o filme foi produzido.

2. Segundo passo (organizar e redigir o plano de aula)

Após essa fase inicial, deve-se elaborar o planejamento da aula, expondo os objetivos, os temas para discussão, os critérios metodológicos e avaliativos. O

²³ Cf. BURKE, Peter. **Testemunha ocular**: história e imagem. Tradução de Vera Maria X. dos Santos. Bauru: EDUSC, 2004. p. 193-196

²⁴ Cf. NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

planejamento é, fundamentalmente, a alma de uma boa aula. Uma aula bem planejada, portanto, tem tudo para dar bons resultados, tanto do ponto de vista didático quanto da aprendizagem. É nessa fase que o professor deve decidir-se se exhibe o filme na íntegra ou apenas parte dele. O tempo disponível na educação básica, em média 100 minutos (seqüência de duas aulas), provoca essa preocupação. Mas são os objetivos da aula que nortearão essa decisão. Em *Nascido para matar*, por exemplo, nosso objetivo é discutir a construção ideológica do discurso militarista norte-americano. A primeira parte do filme, o momento do treinamento dos soldados, que termina tragicamente com um assassinato e um suicídio, fruto do rigor da formação e do catecismo militar, é suficiente para promover o debate. A anotação preliminar, contendo observações, perguntas e questionamentos, é o ponto de partida para redigir o plano de aula. O plano deve ter uma linguagem clara e objetiva.

b) A Execução

3. Terceiro passo (apresentação do plano de aula)

Antes da exibição do filme, o professor deve expor o seu planejamento aos alunos e entregar cópias do plano. Nele, de forma resumida, o professor deve apresentar a sinopse do filme, algumas informações sobre o diretor e os pontos para discussão. Utilizando outra fonte com o fim de ampliar o debate, deve-se também evidenciar informações, para que o aluno possa identificar o documento; em seguida, fazer um comentário preliminar da obra; sugerir aos alunos que façam anotações, de acordo com os objetivos do plano de aula. Durante a exibição, o professor não deve sair da sala de aula. A sua presença é fundamental para coordenar a aula, evitando que os alunos se dispersem. Caso algum aluno peça que o professor volte uma determinada cena para revê-la, o professor não deve se recusar a fazê-lo, desde que isso não ocorra, de forma constante e indiscriminada. O recomendável é deixar o filme transcorrer sem maiores interrupções. Elegar uma parte de um determinado filme (como no nosso caso) e fatiá-lo em partes com o objetivo de comentar cada uma como se faz com um texto escrito, atrapalha e quebra o ritmo da narrativa da linguagem cinematográfica – que se assenta na articulação de imagens.

4. Quarto passo (análise propriamente dita)

Momento de analisar e criticar o filme. Ressaltamos que não estamos apresentando caminhos metodológicos para formar pesquisadores; o nosso objetivo é atingir necessariamente o ensino e o professor, indicando apenas alguns passos para melhorar sua prática. Ou seja: o professor não precisa ser um especialista na compreensão dos mecanismos da linguagem cinematográfica, mas, ter algumas noções básicas é suficiente para enriquecer sua metodologia.

Uma das orientações que o professor deve fazer é pedir que os alunos prestem atenção nos detalhes dos ângulos, nos planos e enquadramentos, aqueles detalhes que o diretor fez questão de ressaltar. Em *Nascido para matar*, por exemplo, o início do filme é significativo: jovens sentados raspando a cabeça, ao som de uma canção que versa sobre a “América” e a guerra com “um tom de otimismo”.²⁵ Filmado em primeiro plano, o valor simbólico da cena encontra-se na fisionomia do rosto de cada jovem, que mostra o “contentamento” de alguns e o “descontentamento” de outros. É possível perceber a diversidade: brancos e negros e jovens aparentemente de origem latina. Pela expressão facial, cada um transmite diversos sentimentos como medo e incerteza. O professor pode explorar esse momento do filme para tecer algumas perguntas: os jovens estavam satisfeitos em ir para a guerra? Como eles eram (parecidos/diferentes)? As possibilidades, mesmo analisando essa cena, são variadas. Segundo Jean-Louis Leutat, pesquisador da relação cinema/história, após “delimitar” e “medir” o “terreno” a ser analisado, um filme na íntegra ou parte dele, o importante é analisar com precisão o objeto selecionado, e “[...] em conformidade com sua natureza, efetuar seus próprios movimentos de pensamento”.²⁶

Prestar atenção na justaposição de imagens, diálogos e música. Essa relação revela discursos embutidos, explícita ou implicitamente, na obra. Em *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964), de Glauber Rocha há um momento em que essa relação aparece: enquanto o padre e um fazendeiro tentam convencer Antônio das Mortes (o famoso matador de cangaceiros, interpretado por Maurício do Valle) a matar o Santo Sebastião e seu séquito, responsável pela crise financeira da Igreja (falta de dízimos e doações,

²⁵ “A América ouviu o chamado do clarim / Você sabe que ele chama por você e por mim / Não creio que esta guerra um dia tenha fim / Há luta que, mais uma vez, irá nos separar / Adeus, minha querida / Olá, Vietnã / Aqui estou para esta guerra vencer / Dê-me um beijo de adeus / E escreva quando eu me for / Adeus, minha querida / Olá, Vietnã”.

²⁶ LEUTRAT, Jean-Louis. Uma relação de diversos andares: cinema e história. Tradução de Rubens Machado. **Imagens**, Campinas, n. 5, p. 32, ago./dez. 1995.

segundo o padre) sobre a cabeça das três personagens, na parede, no alto, aparece uma cruz que permanece durante um bom tempo em evidência. Na seqüência final da cena, quando o padre entrega o dinheiro para Antônio das Mortes, fora da Igreja, uma música religiosa instrumental encerra a negociação. O que ele quis fazer e apresentar foi o papel decisivo da Igreja na política de exterminar os fanáticos do Santo Sebastião, que prejudicavam os interesses econômicos da instituição católica, utilizando simbolicamente um dos principais símbolos do catolicismo, a cruz. Faz referência inclusive a Canudos, onde o papel da Igreja também foi marcante na perseguição a Antônio Conselheiro.

Nada é fortuito. As imagens trazem em si um emaranhado de significados que, à primeira vista, não é perceptível. Pierre Sorlin, em *Indispensáveis e enganosas: as imagens, testemunhas da história*, chama a atenção para que não nos tornemos “[...] vítima daquilo que se vê”.²⁷

As perguntas no plano de aula servem para guiar a discussão no momento da crítica do filme. Elas podem ser ampliadas, durante a aula; o professor pode suscitar outras perguntas: “Um filme diz tanto quanto for questionado. São infinitas as possibilidades de leitura de cada filme”.²⁸ Assim, para explorar o filme com a perspectiva de atingir e alcançar os objetivos de determinada aula, a velha máxima do método histórico que, para todo e qualquer documento, é essencial, como nos lembra Cristiane Nova.

Outro ponto importante é articular o filme ao contexto em que ele surgiu, “[...] associá-lo ao mundo que o produz”.²⁹ A análise, enfim, deve levar em conta os elementos intrínsecos da linguagem cinematográfica com a realidade exterior, aquilo “[...] que não é filme: o autor, a produção, o público, a crítica, o regime. Pode-se assim esperar compreender não somente a obra como também a realidade que representa”.³⁰ Na atividade do plano de aula, há as seguintes perguntas: Quando o filme foi lançado no mercado? O que você sabe do contexto político internacional, na época? Comente. O

²⁷ SORLIN, Pierre. *Indispensáveis e enganosas: as imagens, testemunhas da história*. Tradução de Anne-Marie Milon Oliveira. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 88, 1994.

²⁸ NOVA, Cristiane. O cinema e o conhecimento da história. **Olho da História**, Salvador, v. 2, n. 3, p. 220, nov. 1996.

²⁹ FERRO, Marc. O filme: uma contra-análise da sociedade. In: LE GOFF, Jacques.; NORA, Pierre. (Orgs.). **História: novos objetos**. Tradução de Terezinha Marinho. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976, p. 203.

³⁰ *Ibid.*

filme tem alguma relação com a época em que foi produzido? A intenção é relacionar a obra ao contexto da guerra fria e a política conservadora e militarista de Ronald Reagan.

Por fim, a criatividade do professor é um elemento importante para desenvolver sua capacidade de analisar filmes. Basta ter empenho, dedicação para modificar sua prática.

5. Quinto passo (articular o filme à outra fonte)

Filmes, associados às outras linguagens, como uma fotografia ou uma matéria de um jornal, sobretudo quando bem trabalhados, podem contribuir satisfatoriamente para a construção do conhecimento histórico entre os alunos. Neste artigo, usamos como exemplo didático o filme de Kubrick e uma canção de Renato Russo. Citemos outra atividade.³¹ Trabalhamos, como exemplo de uma aula sobre o Santo Ofício da Inquisição, o filme-documentário *O mito da inquisição espanhola*,³² de Jonathan Stamp e um texto extraído do livro de Anita Novinsky, *A inquisição*.³³ O primeiro apresenta uma nova abordagem, orientada, em parte, pelo discurso da Igreja, que desmistifica a intensidade da perversidade e crueldade da inquisição espanhola, criticando um documento escrito em 1567, *A Discovery and playne declaration of fundry fubtill practifes of the holy inquisition of Spayne*,³⁴ de Montanus (pseudônimo da “suposta vítima”, protestante, da inquisição), texto que contribuiu para criar essa imagem da Espanha, segundo o filme. A sua proposta é “derrubar mitos”. Afirma que na Espanha a tortura foi menos usada do que em outros países, ao ponto de ter “uma ficha praticamente limpa a respeito da tortura”, segundo um dos depoimentos. Em outro, afirma que prisioneiros comuns blasfemavam, “a fim de ir para as prisões da inquisição para escapar dos maus tratos recebidos nas prisões comuns”. O filme sequer aborda o seu período mais intenso, o final do século XV e a atuação do frade dominicano Tomás de Torquemada, inquisidor geral da Espanha, responsável por milhares de mortes de hereges, segundo historiadores. O texto de Anita Novinsky, estudiosa do assunto, ao

³¹ Atividade ministrada numa das aulas de Estágio Supervisionado de História, no curso de História da UESC.

³² O mito da inquisição espanhola (The myth of the Spanish Inquisition). Direção: Jonathan Stamp. Inglaterra/1994/52 min./Colorido. O mito da inquisição espanhola faz parte da nossa videoteca particular. Filme gravado, exibido pela TV Escola.

³³ NOVINSKY, Anita. **A inquisição**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992. (Col. Tudo é história)

³⁴ Tradução do texto de Montanus: Uma reveladora e cabal descrição das várias práticas insidiosas da santa inquisição na Espanha.

contrário, mostra que o ápice do Tribunal da Inquisição ocorreu durante a Idade Moderna (séculos XVI-XVIII), em Portugal e na Espanha, onde judeus e muçulmanos, artistas, cientistas e filósofos foram perseguidos. Narra os mecanismos materiais (instrumentos de tortura) e simbólicos (autos-de-fé) utilizados pela Igreja para julgar e punir os “hereges”. Enfim, queimando homens ou livros, a Inquisição perseguiu todos aqueles que questionavam a veracidade daquilo que o clero católico considerava como sendo Verdade: a tradição e os dogmas católicos, baseados na Bíblia ou naqueles criados pela própria Igreja. Na Espanha, entre 1480 e 1808, mais de trinta mil “hereges” foram queimados, sendo penitenciadas quase trezentas mil pessoas. Segundo Novinsky, “[...] esses dados são aproximados e com o avanço das pesquisas devem ser renovados”.³⁵ São dois documentos que possuem conteúdos completamente diferentes. Relacionado e comprando interpretações díspares, os documentos servem para promover e instigar o debate em sala de aula e provocar no aluno a tendência a construir seu próprio ponto de vista.

UMA PROPOSTA DE TRABALHO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Apresentamos agora uma proposta de trabalho que é fruto da nossa experiência desenvolvida em sala de aula. A atividade tem como tema a guerra do Vietnã, e o documento fílmico principal a ser trabalhado é o filme *Nascido para matar*, de Stanley Kubrick. Vale ressaltar que, nessa proposta, a intenção é de exibir somente a parte do treinamento dos soldados (45 min.) e não o filme na íntegra (ver objetivos do plano de aula). No entanto, ele não será discutido isoladamente. Uma canção da banda Legião Urbana, “*A canção do senhor da guerra*”, letra de Renato Russo, do disco *Música para Acampamentos* (1992), será usada para dialogar com o filme, procurando pontos de convergência e divergência em ambos. Metodologicamente, a articulação entre linguagens diferentes contribui para a ampliação das discussões propostas pelo professor em relação a um determinado tema e oportuniza a edificação do senso crítico do aluno. Pela limitação do artigo, apresentarei apenas um resumo da atividade. A proposta de plano de aula que segue foi pensada para ser desenvolvida no Ensino Médio.

³⁵ NOVINSKY, Anita. **A inquisição**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992, p. 70.

PLANO DE AULA

1. Conteúdo: A Guerra do Vietnã.
2. Carga Horária: 90 min. (exibição do filme e leitura da canção = 55 min.; debate = 35 min.).
3. Séries: 1º ao 3º ano do Ensino Médio.
4. Conceitos: Guerra fria – Ideologia Militarista.
5. Objetivos: Saber analisar e interpretar diversos tipos de documentos; Identificar a construção das ideologias e perceber as motivações que estão, intrinsecamente, ligadas aos discursos belicistas.
6. Metodologia:
 - 6.1. Documentos: o filme *Nascido para matar* (1987), de Stanley Kubrick e a música *A canção do senhor da guerra* (1992), da Legião Urbana.
 - 6.2. Dinâmica, na seguinte ordem: Formação de grupos; Exibição do filme; Leitura da canção; Discussão a partir das questões propostas.
 - 6.3. Recursos e materiais: TV, aparelho de DVD e aparelho de som.
7. Avaliação: Participação na discussão da obra cinematográfica; Leitura e análise da atividade escrita.

Obs.: Uma semana antes da realização da atividade, pedir aos alunos que façam uma pesquisa em livros didáticos sobre a política internacional na década de 1980. O que estava acontecendo no mundo naquele período? Os Estados Unidos estavam envolvidos, direta ou indiretamente, com alguma guerra? A idéia é fazer com que os alunos possam articular a obra cinematográfica com o contexto da época em que ela foi lançada.

Documento 1- O filme “Nascido para matar”

Direção: Stanley Kubrick. Elenco: Matthew Modine, Adam Baldwin, Vincent D’Onofrio, Lee Ermey, Dorian Harewood, Arliss Howard, Kevin Major Howard e Ed O’Ross. País: Estados Unidos. Ano: 1987. Duração: 117 min. Cor: Colorido

Stanley Kubrick (1928-1999) foi um dos maiores cineastas da história dos Estados Unidos. Inovador e revolucionário, na perspectiva da linguagem cinematográfica, crítico de cinema e da sociedade burguesa norte-americana, Kubrick construiu um belíssimo

filme sobre a Guerra do Vietnã. *Nascido para Matar* se divide em duas partes. Na primeira, a história se passa num campo de treinamento, onde os soldados são treinados por um oficial duro e cruel do Corpo de Fuzileiros Navais. A segunda, em uma das grandes batalhas no Vietnã, quando os soldados norte-americanos percebem a verdadeira imagem da guerra. Principais filmes: *2001, uma odisséia no espaço* (1968), *Spartacus* (1960) e *Glória feita de sangue* (1957), *O iluminado* (1980) e *Laranja mecânica* (1971).

Documento 2 – “A Canção do Senhor da Guerra”, da banda Legião Urbana

Letra: Renato Russo. Disco: *Música para Acampamentos*. Ano: 1992. País: Brasil. Uma das bandas de rock mais importantes que surgiu na década de 1980 (a banda “nasceu” em Brasília, em 1983). O vocalista e o compositor do grupo, Renato Russo, foi um dos maiores nomes da música pop no país, ao lado de Cazuza. Morreu em 1996, vítima de Aids.

Existe alguém esperando por você / Que vai comprar a sua juventude / E convencê-lo a vencer

Mais uma guerra sem razão / (E já são tantas as crianças com armas na mão) / Mas lhe explicam novamente que a guerra gera emprego / E aumenta a produção / Uma guerra sempre avança tecnologia / Mesmo sendo guerra santa, quente, morna ou fria / Pra que exportar comida / Se as armas dão mais lucros na exportação ?

Existe alguém que está contando com você / Pra lutar em seu lugar, já que nessa guerra / Não é ele quem vai morrer / E quando longe de casa / Ferido e com frio, o inimigo você espera / Ele estará com outros velhos / Inventando novos jogos de guerra

E belíssimas cenas de destruição / (Não teremos mais problemas com a super população) / Veja que uniforme lindo fizemos pra você / E lembre-se sempre que Deus está do lado de quem vai vencer

O senhor da guerra / Não gosta de crianças...

O senhor da guerra / Não gosta de crianças...

Questões: Roteiro de Discussão

a) Quem é o autor do filme? Qual o tema central do filme? Você conhece ou já ouviu falar de filmes que abordam o mesmo assunto? Quando o filme foi lançado no mercado? O que você sabe do contexto político internacional, na época? Comente. O filme tem alguma relação com a época em que foi produzido? Comente. O filme apresenta algum diálogo que expressa o contexto da guerra fria? Comente a forma de treinamento contida no filme. Qual era o seu objetivo? Alguma personagem chamou sua atenção, em especial? Por quê? Que imagem o filme reproduz da guerra?

b) Quem é o autor (ou autores) da canção (letra e melodia)? Qual o tema da canção? Qual o ritmo da música? Quando foi composta? O que você sabe do contexto político do Brasil na época? Comente. Quais as “imagens” que a canção reproduz da guerra? Há alguma razão para os homens declararem guerra?

c) Que relação você estabelece entre o filme e a canção? Aponte momentos nos dois documentos em que a construção ideológica do discurso belicista apresenta-se de forma explícita? Nos documentos, a religião serve como instrumento para justificar a guerra? Comente. Podemos dizer que tanto o filme quanto a canção são atuais? Comente sobre os conflitos atuais que você conhece.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, muitos livros didáticos trazem em apêndice uma relação de filmes selecionados por temas e conteúdos que o professor pode consultar para ministrar suas aulas. Devemos aproveitar esse manancial de possibilidades didáticas que a sétima arte nos oferece para a disciplina História, tornando-a muito mais atrativa, prazerosa e envolvente para os alunos.

Além da possibilidade de acesso ao conhecimento histórico a partir da linguagem cinematográfica, contando, é claro, com escolas bem aparelhadas (TVs, aparelhos de DVD, videotecas), cabe ao professor o papel de sujeito principal nesse processo de ensino-aprendizagem. Ver um filme ou um documentário histórico “por ver” é uma coisa; outra coisa mais difícil é trabalhar junto com os alunos o conteúdo discursivo da obra, estabelecendo questionamentos e críticas para desencadear debates com o objetivo de construir o conhecimento, porque o conhecimento não está dado de

maneira acabada e em definitivo em algum filme ou documentário; é uma construção. A questão não é ter o acesso, de “ver por ver” determinado filme que se vai assimilar determinado conhecimento histórico, mas de se consegue dialogar criticamente com as imagens e as representações que são postas em sua frente, a partir de uma análise sistemática – mesmo sem grandes pretensões investigativas – mas o suficiente para pôr em dúvida aquilo que se viu, a partir de indagações e de comparações com outras fontes. Na escola, esse processo é fruto de uma construção entre professor e aluno, sob a orientação do primeiro. Se esse trabalho ocorrer, de modo satisfatório nas escolas, as pessoas terão mais condições de, no seu cotidiano, olhar mais criticamente para o cinema e vídeos, de modo geral.

Ensinar a partir do cinema significa, enfim, provocar o olhar do sujeito, estimular seus sentidos com a imagem em movimento; despertar o seu olhar crítico, na perspectiva de que ele possa perceber que aquilo que vê é uma representação de uma dada realidade social, construída ideologicamente por alguém que detém uma determinada visão de mundo. Cabe a escola, particularmente ao professor, um papel importante na construção desse sujeito crítico cujo objetivo deve ser a sua preparação para lidar com as ideologias que estão subentendidas nas linguagens cinematográficas e também televisivas. Em outras palavras, é imprescindível ao indivíduo a capacidade intelectual de realizar a “leitura crítica do mundo” a partir das imagens (cinema, televisão, publicidade etc.), pois elas escondem posturas ideológicas, direcionamentos políticos, valores que devem ser percebidos pelo “leitor”:

O exercício escolar de ver mensagens audiovisuais e “discutir” com elas sobre conteúdo e expressão, a oportunidade de discordar do autor da mensagem com a orientação do professor vão formar e consolidar a leitura crítica dos meios de comunicação e possibilitar uma relação responsável com a informação e o lazer.³⁶

Vimos que os professores têm uma série de dificuldades em lidar com a linguagem cinematográfica em sala de aula. As secretarias de educação dos Estados e municípios devem oferecer cursos para capacitar seu quadro docente. A permanente atualização pedagógica do professor é um fator primordial para alcançar êxito na sua prática docente. E a reflexão sobre a prática deve ser uma atitude pessoal do professor, um desejo seu, cabendo a ele a intenção de desenvolver suas habilidades didáticas com

³⁶ FRANCO, Marília da Silva. A natureza pedagógica das linguagens audiovisuais. In: _____. **Cinema: uma introdução à produção cinematográfica**. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, 1992, p. 28. (Série: Lições com Cinema, 1).

o fim melhorar, do ponto de vista metodológico, suas aulas. Nesse sentido, o conselho do educador Paulo Freire é fundamental: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.³⁷

Uma consideração torna-se pertinente ao final deste ensaio. Mais uma vez vale ressaltar que não devemos encarar o cinema como o único instrumento metodológico à disposição do professor, portador de um “princípio milagroso” que transforme o ensino no país, mas como uma prática a mais, em conjunto com outras linguagens, para promover a reflexão e dinamizar o processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.



www.revistafenix.pro.br

³⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999, p. 44.