



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FERNANDO ROSSI

**O CINEMA COMO MEDIAÇÃO NA PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO HISTÓRICO SOBRE A
DITADURA NO BRASIL (1964-1985)**

Londrina
2013

FERNANDO ROSSI

**O CINEMA COMO MEDIAÇÃO NA PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO HISTÓRICO SOBRE A
DITADURA NO BRASIL (1964-1985)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História, do Centro de Letras e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em História Social, Linha de História e Ensino.

Orientadora: Profa Dra. Maria de Fátima da Cunha

Londrina
2013

**Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da
Universidade Estadual de Londrina**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

R831c Rossi, Fernando.

O cinema como mediação na produção do conhecimento histórico sobre a ditadura no Brasil (1964-1985) / Fernando Rossi. – Londrina, 2013.
134 f. : il.

Orientador: Maria de Fátima da Cunha.

Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social, 2013.

Inclui bibliografia.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Cinema e história – Teses. 3. Brasil – História – 1964 -1985 – Teses. 4. Ditadura – Teses. I. Cunha, Maria de Fátima da. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título.

CDU 93: 791.43

FERNANDO ROSSI

**O CINEMA COMO MEDIAÇÃO NA PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO HISTÓRICO SOBRE A DITADURA NO BRASIL
(1964-1985)**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria de Fátima da Cunha
UEL – Londrina - PR

Prof. Dr Luis Fernando Cerri
UEPG – Ponta Grossa - PR

Prof. Dra Márcia Elisa Teté Ramos
UEL – Londrina - PR

Londrina, 15 de abril de 2013.

*Dedico esta dissertação aos meus avós: Cezária,
Primo Antônio (in memoriam), Deolinda e Luís.*

AGRADECIMENTOS

Devo dizer que estes agradecimentos aqui não são suficientes para expressar minha gratidão e felicidade por todos com quem convivi ao longo destes anos e que contribuíram para a realização do meu trabalho. Seja uma conversa jogada fora em uma tarde de domingo, uma mensagem pela internet, um livro emprestado ou uma discussão acadêmica, qualquer destes teve presença e, de alguma forma, acabou colaborando com o resultado final. Agradeço profundamente a todos estes, mas em especial aos seguintes:

Maria de Fátima da Cunha, professora e orientadora, pelos ensinamentos em aula, nos corredores e nas sessões de orientação. As discussões, correções, sugestões e seus conhecimentos e competência foram de suma importância para este resultado.

CAPES, pela bolsa de estudos que certamente fez um diferencial qualitativo neste trabalho ao permitir minha dedicação exclusiva a sua elaboração.

Vanessa, minha querida e amada companheira que acreditou e me incentivou a iniciar este projeto. Esteve presente em todos os momentos e das formas mais variadas, sempre com seu coração, inteligência e paciência.

Minha família, **Marcos, Maria de Fátima e Marcelo**, por toda a estrutura emocional e pessoal que me forneceram. Sem o apoio, colaboração e paciência dada por eles eu não conseguiria atingir este e muitos outros objetivos.

Professores e os funcionários da UEL, pelo excelente trabalho e auxílio. Sempre prestativos e preocupados em contribuir com os objetivos da Universidade.

Colegas de turma, por contribuírem com as discussões e com o aprendizado de todos. Em especial a **Estela, Janaína e Wilian**, colegas da linha de História e Ensino, pela troca de conhecimentos, apoio nas apresentações e colaboração com a realização deste trabalho.

Aos alunos do Colégio Estadual Atílio Codato de Cambé-PR, turmas A e B do terceiro ano do Ensino Médio de 2011 e de 2012, pela colaboração e participação nesta pesquisa.

Meus sinceros agradecimentos a todos vocês que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Espero poder contribuir da mesma forma.

Segundo o velho ditado, é melhor viajar com esperança do que chegar. Nossa busca de descobertas alimenta nossa criatividade em todos os campos, não só na ciência. Se atingíssemos a meta, o espírito humano definharia e morreria. Mas não acredito que um dia chegaremos a nos deter: cresceremos em complexidade, se não em profundidade, e sempre seremos o centro de um horizonte de possibilidades em expansão.

Stephen Hawking

ROSSI, Fernando. **O cinema como mediação na produção do conhecimento histórico sobre a Ditadura no Brasil (1964-1985)**. 2013. 134f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.

RESUMO

Este trabalho se propõe a investigar as possibilidades de construção do conhecimento histórico sobre a ditadura de 1964 no Brasil por meio do uso da linguagem cinematográfica enquanto uma ferramenta para a ação mediadora do professor. O cinema, assim como as demais linguagens audiovisuais, tem se mostrado uma ferramenta pedagógica com grandes potencialidades para estabelecer o contato entre um público altamente midiaticado e o conhecimento histórico. Utilizando o conceito de mediação cultural, investigamos os impactos causados pelo professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem, ao estimular os estudantes por meio da exibição e do debate do filme *Batismo de Sangue*. A presente análise utiliza narrativas escritas pelos alunos na resolução de questionários para investigação de conhecimentos prévios e narrativas orais elaboradas mediante a prática de Grupo Focal para investigação de mudanças de pensamento. Por meio da comparação das narrativas prévias com as discussões posteriores ao filme e da reflexão sobre as situações de estímulos criadas pelos envolvidos, buscamos mudanças nas formas de pensamento e nos entendimentos dos alunos a respeito do tema. Elaborando uma metodologia de trabalho de Grupo Focal com os alunos, estabeleceu-se um processo dialógico entre os envolvidos em que foi possível verificar a mobilização de conhecimentos históricos, modificação de entendimentos sobre o passado e compreensão da sua relação com o presente. As análises das narrativas orais dos alunos demonstraram ser possível utilizar o filme como um mediador, capaz de agir como uma ferramenta para os propósitos do professor e subsídio para os alunos no desenvolvimento de discussões que levaram a mudanças de pensamento, um exercício de empatia que ampliou o conhecimento dos alunos sobre o período e o uso destes conhecimentos históricos para entendimento do seu presente.

Palavras-chave: História e ensino. Cinema. Mediação cultural. Produção de conhecimento. Narrativas de alunos. Ditadura de 1964.

ROSSI, Fernando. **The film as mediation in the making of history knowledge about the Dictatorship in Brazil (1964-1985)**. 2013. 134 f. Dissertation (Master's Degree Dissertation) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2013.

ABSTRACT

This study aims to investigate the possibilities of making of historical knowledge about the Brazilian dictatorship of 1964 through the use of film language as a tool for the mediating action of the teacher. The film, like other audiovisual languages, has become an educational tool with great potential to establish contact between a highly mediatized public and the historical knowledge. Through the concept of cultural mediation, we investigated the impacts caused by the teacher, as mediator of the learning process, by stimulating the students through the display and discussion of the movie *Batismo de Sangue*. This analysis uses narratives written by students in solving questionnaires for investigation of prior knowledge and oral narratives developed through the practice of Focus Group to investigate changes in thinking. By comparing previous narratives with discussions after the film and reflecting on the stimuli situations created by the participants, we seek changes in the ways of thinking and understanding of the students about the topic. Developing a methodology for working with students in the focus group, it was set up a dialogic process in the group, which made possible to verify the mobilization of historical knowledge, modification of understandings about the past and understanding its relationship to the present. The analysis of oral narratives of the students proved to be possible to use the film as a mediator, able to act as a tool for the purposes of the teacher and as subsidies to the students in the development of discussions that led to changes in their thinking, an exercise of empathy which increased the students' knowledge of the period and the use of this historical knowledge to understand the present.

Keywords: History and teach. Film. Cultural mediation. Making of knowledge. Students narratives. Brazilian dictatorship of 1964.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Comentário sobre a notícia “Governo não chega a acordo sobre Comissão da Verdade” 132
- Figura 2** - Comentário sobre a notícia “Dilma veta 3 itens da Lei de Acesso a Informações Públicas” 133
- Figura 3** - Comentário sobre a publicação “A Comissão da Verdade é revanchista, sim!” 133
- Figura 4** - Comentário sobre a notícia “Comissão da Verdade é ‘caolha’, afirma filho de Médici..... 134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Piloto - Perfil dos alunos.....	73
Tabela 2 -	Piloto - Respostas prévias sobre o aprendizado de História através de filmes.....	75
Tabela 3 -	Piloto - Respostas posteriores do sobre o aprendizado de História através de filmes	75
Tabela 4 -	Piloto - Conhecimentos prévios sobre a Ditadura de 1964.....	77
Tabela 5 -	Piloto - Principais entendimentos sobre o filme	77
Tabela 6 -	Piloto - Relacionamentos intertemporais	79
Tabela 7 -	IP - Perfil dos alunos.....	82
Tabela 8 -	IP - Continuação do perfil dos alunos.....	82
Tabela 9 -	IP - Respostas sobre o aprendizado de História através dos filmes.....	83
Tabela 10 -	IP - Conhecimentos prévios sobre a Ditadura de 1964.....	84
Tabela 11 -	IP - Consumo de filmes e uso da internet pelos alunos participantes do Grupo Focal	94
Tabela 12 -	IP - Concepção de História dos participantes do Grupo Focal	99
Tabela 13 -	IP - A importância da História para os alunos participantes do Grupo Focal.....	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - ENSINO MEDIADO E APRENDIZADO SIGNIFICATIVO	19
1.1 CINEMA E HISTÓRIA E CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA BREVE TRAJETÓRIA DAS DISCUSSÕES	20
1.2 PENSANDO A PRÁTICA ESCOLAR NO SÉCULO XXI: MUDANÇAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA.....	23
1.3 A PRÁTICA DOCENTE DE MEDIAÇÃO CULTURAL ATRAVÉS DE FILMES.....	27
1.4 O CONHECIMENTO HISTÓRICO COMO SIGNIFICATIVO E ORIENTADOR	29
1.5 O USO DOS FILMES COMO DOCUMENTO HISTÓRICO EM SALA DE AULA.....	38
CAPÍTULO II - UMA ABORDAGEM DA RELAÇÃO ENTRE A NARRATIVA HISTÓRICA E A CINEMATOGRAFICA	44
2.1 A NARRATIVA HISTÓRICA.....	46
2.2 A HISTÓRIA NOS FILMES	54
2.3 EXPRESSÕES HISTÓRICAS NA NARRATIVA CINEMATOGRAFICA.....	58
CAPÍTULO III - AÇÃO MEDIADORA E OS CONHECIMENTOS MOBILIZADOS: COTIDIANO, DITADURA E ENSINO DE HISTÓRIA	71
3.1 O PILOTO.....	71
3.2 OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE O FILME COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZADO.....	74
3.3 CONHECIMENTOS DOS ALUNOS SOBRE A DITADURA DE 1964	76
3.4 O INSTRUMENTO PRÉVIO.....	80
3.5 O GRUPO FOCAL	84
3.5.1 A Metodologia Adotada no Grupo Focal	87
3.5.2 O Uso de Diferentes Linguagens Pelos Alunos	89
3.5.3 Intervenção Nas Discussões	90
3.5.4 Promovendo a Interação dos Alunos Entre Si.....	91
3.5.5 Estimulando a Participação de Todos	93
3.5.6 Os Participantes do Grupo Focal.....	94
3.5.7 Os Conhecimentos Prévios Obtidos	95
3.5.8 A Atuação do Mediador nas Discussões	105
3.5.9 Atuação dos Participantes Entre Si	108
3.5.10 Considerações Sobre o Grupo Focal	112

CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	118
REFERÊNCIAS CINEMATOGRAFICAS	123
ANEXOS	125
ANEXO A - Piloto	126
ANEXO B - Instrumento prévio.....	129
ANEXO C	132

INTRODUÇÃO

Desde o seu surgimento, o cinema tem exercido um fascínio na humanidade. A invenção da fotografia já teria causado uma revolução no modo de documentação e exposição da vida humana, atraindo críticas positivas e negativas quanto ao seu *status* de arte¹. O cinema, por sua vez, possibilitando a captura dos movimentos em imagens, teria permitido sonhos mais altos na busca da apreensão e reprodução do real. Entretanto, aos poucos, a crítica cinematográfica foi desenvolvendo uma percepção da tentativa de construção da realidade por este meio (ROSSI; KNAPP; BERNARDET, 1991, p. 131).

No início do século XX, o cinema era tido pelos “espíritos superiores” e “pessoas cultivadas” como uma “máquina de idiotização” da classe trabalhadora (FERRO, 1992, p. 83). No entanto, logo se atribuiu diversos usos ao cinema e cada vez mais ele despontava como um meio de comunicação importante para atingir grandes quantidades populacionais. Em 1915, David. W. Griffith lança *O nascimento de uma nação*, uns dos primeiros filmes comerciais de grande sucesso e também um dos primeiros a gerar polêmica por defender a segregação racial e contribuir para o ressurgimento do grupo Ku-Klux-Klan² (FRANKLIN, 1979, 430-431). Griffith teria a pretensão de, com os filmes, substituir no futuro os livros como “mídia primária para a transmissão de conhecimento sobre o passado” (ROSENSTONE, 2010, p. 169). Leni Riefenstahl, na década de 1930, prestou seus serviços ao partido nazista na produção de obras cinematográficas para propaganda e comunicação à população alemã. Os Estados Unidos da América, também fizeram uso do cinema durante as tensões pré e pós Segunda Guerra Mundial como forma de transmissão de valores para sua população.

A partir da década de 1920 tivemos várias formas de expressão artística através do Cinema. Além da mais conhecida atualmente, a produção *hollywoodiana* voltada para o mercado capitalista, outros estilos foram criados em outros países, como o impressionismo francês, o expressionismo alemão, o surrealismo espanhol ou as montagens

¹ Marcelo Juchem nos informa que “diversos críticos e artistas em geral manifestaram-se contra este novo método de representação da realidade” (JUCHEM, 2011. p. 1962). O pintor Paul Delaroche declarou, há época, que “a pintura está morta” e Charles Baudelaire propôs que a fotografia empobreceria o mundo artístico (JUCHEM, *idem*).

² Segundo John Franklin, no mesmo ano (1915) em que milhões de norte-americanos assistiram *O nascimento de uma nação*, a ordem Ku-Klux-Klan, KKK, ressurgiu com o intuito de reviver os ideais do grupo original de 1866. A ordem KKK original é conhecida pelas manifestações de ódio, violência, perseguição e assassinato de negros e brancos antiescravistas dos EUA com o objetivo de restaurar a supremacia branca. Mais informações em BAUDOIN, Richard (ed.). **The Ku Klux Klan: A History of Racism and Violence**. Montgomery: The Southern Poverty Law Center, 1996.

de Serguei Eisenstein. Estas variedades estéticas, apesar de terem sido superadas em quantidade pela indústria cultural de Hollywood, não deixa de influenciar até hoje cineastas e produtores.

O Brasil experimentou o desenvolvimento de uma indústria cinematográfica em período posterior ao dos grandes centros artísticos. Para Geraldo Couto, a burguesia paulista desejava criar, no Cinema, um movimento de afirmação da sua cultura semelhante ao Museu de Arte Moderna e o Teatro Brasileiro de Comédia (COUTO, 1994, p. 28). Segundo este, a influência para este desenvolvimento foi baseada na indústria cinematográfica norte-americana com o *studio system*³ e o *star system*⁴, além de trazer diretores da Europa (COUTO, 1994, p. 29)

Na década de 1950, no Brasil, começa a surgir uma linguagem estética que seria atribuída como tipicamente brasileira. O chamado Cinema Novo surgiu como crítica social e política do Brasil. Cineastas como Glauber Rocha, Joaquim Pedro de Andrade e Carlos Diegues passaram a pensar o cinema como uma expressão capaz de agir sobre o seu presente. Filmes deste movimento, como por exemplo, *Ganga Zumba* (1963), *Terra em Transe* (1967) e *Os Inconfidentes* (1972) estão imersos na ideia de esclarecimento da população por meio da cultura, de modo que esta poderia agir politicamente a partir do momento que se tornasse consciente de sua realidade miserável e faminta⁵.

Durante as décadas de 1960, 1970 e 1980 o Cinema Novo continua a produzir filmes, auxiliado pelas leis de incentivo ao cinema brasileiro e pela Embrafilme⁶. Neste período, outras correntes acabam surgindo como o Cinema marginal e a pornochanchada. Apesar do estímulo ao cinema nacional, instalou-se uma crise no mercado cinematográfico brasileiro que culminou na redução do número de salas de cinema e, conseqüentemente, na queda de exibição dos filmes.

Já na década de 1990 o cinema comercial direcionado ao grande público começa a ressurgir, graças às parcerias com as empresas de televisão, baseado no modo de produção *hollywoodiano* e com o incentivo governamental como a *Lei do Audiovisual*⁷.

³ *Studio system* (“sistema de estúdio”) é brevemente definido por COUTO (1994, p. 19) como um sistema de produção de filmes pelas grandes produtoras como em uma “linha de montagem”. Cada trabalhador (diretor, roteirista, atores) é apenas um assalariado que desempenha suas funções e poderia ser substituído de acordo com as necessidades dos donos das produtoras, sem grandes prejuízos para o produto final (o filme).

⁴ *Star system* (“sistema de estrelas”) é definido por COUTO (*idem*, p. 19), nos mesmos argumentos do *studio system* (nota 3), como o uso das grandes “estrelas do cinema”, atores e atrizes de enorme popularidade, em uma “fórmula” para agradar o público e atrair mais audiência para as produções cinematográficas.

⁵ Manifesto *Eztyka da fome* de Glauber Rocha, 1965. Disponível em: ROCHA, 1981, p. 28.

⁶ Empresa Brasileira de Filmes, estatal criada pelo decreto-lei nº 862 de 12 de setembro de 1969.

⁷ Lei Federal 8.685, de 20 de julho de 1993

Entretanto, mesmo com a expansão de público, interesse e consumo destes filmes mais comerciais, seja nas salas de cinema ou de forma privada, os filmes de cunho mais artístico-reflexivo continuam a ser produzidos por novos cineastas ou os já presentes das décadas passadas. Mesmo alguns produtores pertencentes ao universo estritamente comercial tentam incluir uma preocupação minimamente engajada com o sócio-político, ao mesmo tempo em que se valem dos meios da indústria cultural para sua produção.

Este trabalho insere-se neste momento mais recente da sociedade brasileira em que o Cinema ressurge na cena cultural brasileira renovado pela técnica. Neste início de século XXI, percebemos que a globalização e a popularização dos aparelhos eletrônicos têm feito com que uma parcela imensa da população esteja envolvida por este universo midiático. As novas gerações tiveram contato com os meios de comunicação audiovisuais desde muito cedo, tendo a sua formação moral e identitária influenciadas por estas fontes.

Os meios de comunicação de massa, aí incluído o cinema, têm por características o uso de meios mecânicos em um processo de informar, inspirar, convencer, atemorizar e entreter o maior número possível de pessoas de forma quase instantânea (EMERY; AULT; AGEE, 1973, p. 21). Podemos perceber, então, que estes veículos estão enraizados no cotidiano das pessoas de modo que a sua existência tornou-se parte importante na organização e manutenção da sociedade brasileira. Esta presença constante na cultura popular, principalmente nos grupos mais jovens e em idade escolar, traz uma necessidade crescente de pesquisa dos impactos e usos destes veículos de comunicação no ensino e na aprendizagem.

No que tange ao ensino de História, acreditamos que o campo da Didática da História nos fornece meios para que possamos entender, ao menos em parte, a influência do cinema enquanto um meio de comunicação que está presente cotidianamente na vida dos alunos fora e dentro da sala de aula. Como profissionais e pesquisadores do campo da História e do seu ensino, acabamos por delimitar nossa investigação ao universo no ensino formal realizado em ambiente escolar, sem, contudo, subestimarmos a capacidade de comunicação sobre conhecimentos históricos que o cinema vem realizando fora do ambiente escolar ao longo da sua existência.

Entendemos que ainda hoje existem muitos obstáculos para o uso da linguagem cinematográfica dentro da escola. Estes impedimentos são oriundos dos problemas e das características da educação brasileira que englobam desde as escolas públicas sem infra-

estrutura e recursos financeiros mínimos até as abastadas escolas particulares dos grandes centros que possuem uma rigidez metodológica que impede novas abordagens pedagógicas.

Para Marcos Napolitano, mesmo as escolas “renovadas” que fazem uso do cinema em aula apresentam problemas por se prenderem “ao conteúdo das histórias, às ‘fábulas’ em si” sem aproveitarem a linguagem para discussões acerca de outros aspectos que a compõe (NAPOLITANO, 2009, p. 7). Além do próprio enredo cinematográfico, este meio possibilita discussões acerca do filme enquanto fonte, construção histórica e narrativa, intencionalidades e estéticas, podendo ser desconstruídas e usadas para o desenvolvimento da reflexão histórica nos alunos.

Pretendemos ao longo deste trabalho avaliar o uso destas características elencadas sobre a linguagem cinematográfica como ferramentas pedagógicas a serviço da Didática da História, nos termos pensados por Lev Vygotsky. Este autor entende as ferramentas mediadoras ou psicológicas (gestos, linguagens e sistemas de signos), para nós imbuídas de um caráter pedagógico, como possibilitadoras de ação e transformação sobre as funções mentais de um indivíduo (WERTSCH, 1985, p. 79).

Para Jörn Rüsen, este campo da didática, próprio da disciplina História, surge da constatação de que existe uma diferença qualitativa entre a história acadêmica e a história escolar (2001b, p. 50), sendo que esta didática seria responsável pelas questões referentes ao seu ensino e aprendizagem. Faz-se necessário ressaltar que, conforme Luis Fernando Cerri, “as qualidades históricas” acadêmica e escolar são “apenas parcelas do grande movimento social que é pensar historicamente, e não a forma de fazê-lo”. (2011, p. 50). Deste modo, a didática para o ensino de história do tipo escolar forneceria elementos teóricos para que investiguemos o cinema como um meio possibilitador do ensino e da aprendizagem desta disciplina neste ambiente. Esta concepção de história, como já dito, seria um saber escolar, próprio deste universo, por ser pensada de acordo com as necessidades de orientação dos seus alunos e com o propósito de estimular o desenvolvimento do seu pensamento.

A escolha do cinema justifica-se pela oportunidade que este nos abre de inserir no âmbito educacional uma linguagem dinâmica, artística e ao mesmo tempo fonte histórica. Suas características proporcionam uma abordagem por parte do professor que vai ao encontro dos anseios que uma sociedade crescentemente midiática e complexa imprime ao ambiente escolar. Referimo-nos aos novos desafios pelos quais a escola vem passando diante da ampliação maciça do acesso à informação e à tecnologia pela população brasileira. A

escola, enquanto instituição delegada para a função de formação e educação formal dos jovens cidadãos, neste início de século, mostra-se despreparada para lidar com as mudanças que seu público alvo vem sofrendo.

Entendemos que o seu modo de operação, juntamente com a crise pela qual as ciências em gerais, e especificamente a História, vem passando, não consegue mais desempenhar de forma significativa as funções que lhe são colocadas pela sociedade. Deste modo, pretendemos refletir sobre o uso do cinema enquanto ferramenta mediadora pelo professor como um meio para enfrentar algumas das dificuldades por que passa a chamada escola tradicional de modo geral e, especificamente, as aulas de História.

A questão da mediação entre professor, alunos e filme é explorada no primeiro capítulo de forma associada a outras questões e teorias ligadas ao aprendizado, de modo que este se torne significativo para o aluno. Apoiamo-nos principalmente na teoria do aprendizado significativo de David Ausubel e pretendemos associá-la às funções atribuídas ao pensamento histórico por Jörn Rüsen como definição do que seria para nós o desejável em termos de aprendizagem histórica e, portanto, produção do conhecimento histórico.

Em consequência de nossa opção pelo uso do filme histórico para os fins de investigação descritos sentimos a necessidade de explorar algumas das características próprias desta linguagem no segundo capítulo. Os filmes, mesmo os classificados como históricos, enquanto obras artísticas não teriam nenhum tipo de obrigação ou dever de fidelidade com a realidade que os cerca ou que abordam. No entanto, através de uma discussão bibliográfica entre vários autores pretendemos entender como os cineastas se valem dos meios próprios da linguagem cinematográfica para expressar uma forma de narrativa que podemos entender como histórica. A partir do momento em que compreendemos suas formas de ação podemos assistir, interpretar e nos apropriar da narrativa cinematográfica também como uma narrativa histórica, a qual é capaz de apresentar ao espectador informações, opiniões e interpretações históricas que nos auxiliem no nosso objetivo.

Por fim, no terceiro capítulo, apresentamos os percursos tomados pela pesquisa, desde a elaboração do projeto Piloto, a avaliação dos resultados primários e as mudanças metodológicas até a aplicação definitiva, sua análise e as conclusões obtidas.

Esta seção permite o acompanhamento da realização prática de nosso objetivo: investigar os impactos do uso do cinema como uma ferramenta mediadora no processo de aprendizagem. No entanto, a realização desta proposta não poderia ser atingida sem que antes tivéssemos apreciado algumas das teorias referentes à narrativa histórica dos

filmes e sobre a aprendizagem e mediação. A partir do levantamento de conhecimentos prévios dos alunos, elaboramos uma metodologia de intervenção e a apresentamos, demonstrando as situações vivenciadas pelo mediador e o grupo de alunos: discussões e reflexões históricas suscitadas pela narrativa fílmica e o desenvolvimento de entendimentos mais amplos sobre a história do período selecionado.

Através da investigação da ação mediadora, dos usos sobre a narrativa do filme e dos seus resultados obtidos, podemos perceber, na narrativa produzida pelos alunos, os momentos em que esta abordagem estimulou a reflexão história e o desenvolvimento dos seus conhecimentos históricos.

Para Jörn Rüsen,

existe uma atividade criadora da mente humana funcionando no processo do pensamento e do reconhecimento históricos. A narrativa é a maneira como esta atividade é produzida e "História" — mais precisamente, uma história — é o produto dela (RÜSEN, em SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 94).

Deste modo a narrativa é modo de ação da “atividade criadora da mente humana” em realizar os processos de pensamento e reconhecimento históricos que resultam no produto final entendido por nós como História. Concebemos as narrativas produzidas pelos alunos como expressões, ainda que momentâneas, dos seus pensamentos e usos de suas consciências acerca do tema histórico proposto pelo filme.

O filme escolhido para os trabalhos foi *Batismo de Sangue* de Helvécio Ratton⁸ e aborda os anos de 1968 a 1974 durante o período ditatorial brasileiro. *Batismo de Sangue* nos apresenta uma releitura do livro homônimo de Frei Betto (1982) acerca da sua participação e de outros freis dominicanos na resistência ao governo ditatorial. Brevemente podemos dizer que as ações dos freis são: colaboração com a oposição militante, assistência a Carlos Marighella e a retirada de militantes em risco do país.

A escolha desta temática em particular é fruto de uma tentativa de entendimento do presente pelo qual passa o Brasil a partir do seu passado. À época do início desta dissertação marcávamos 25 anos do fim da ditadura civil-militar e, apesar de esforços políticos, sociais e institucionais conservadores, o assunto não havia sido dado como encerrado; a *Lei da Anistia*⁹ não havia conseguido por um “ponto final” nos graves crimes

⁸ Ver ficha técnica ao final.

⁹ Lei Federal 6.683 de 28 de agosto de 1979.

ocorridos entre 1964 e 1985. Processos judiciais, manifestações de organizações sociais, “combates pelas histórias” têm demonstrado a face mais chocante deste período (torturas, mortes e desaparecimentos) e que o passado continua sendo requisitado pelo presente.

Nesta situação, o filme escolhido acaba sendo útil às nossas necessidades investigativas, pois aborda em sua narrativa as torturas, mortes e desaparecimentos ocorridos no período ditatorial. Entretanto, a história trabalhada por Frei Betto e adaptada por Helvécio Raton vai mais além do que esta perspectiva. A narrativa mostra-se complexa e propõe outros vieses no que diz respeito ao regime, permitindo a realização de análises mais diversificadas sobre o momento. Podemos destacar: a participação de um grupo religioso que divergia internamente em sua instituição para lutar, sem uso da violência, contra um governo autoritário; atividades de oposição diferentes das atividades guerrilheiras já amplamente divulgadas em outras obras ou trabalhos; as consequências psicológicas da violência sofrida pelos militantes opositores à ditadura.

Portanto, o filme em questão também abre a oportunidade de discutirmos com os alunos outras questões mais sutis e que não são costumeiramente evidenciadas com a mesma intensidade do que as referentes à violência física, tortura e assassinatos pelo regime ditatorial. Deste modo pretendemos verificar a percepção de um universo complexo em que situações, procedimentos e ações não tão evidentes como a violência física ocorreram no passado e se ainda ocorrem nos dias atuais. Torna-se interessante analisar as narrativas dos estudantes acerca da sua percepção sobre rupturas e continuidades que têm origem no passado e refletem na sociedade presente.

Por fim, reconhecemos que a escrita de um trabalho que lida com o audiovisual impõem dificuldades em expressar com palavras um universo que relega o escrito a uma participação muito pequena. Desta forma, pretendemos suprir esta carência de uma materialidade imagética através da exemplificação e descrição de cenas do filme *Batismo de Sangue*. A situação ideal aqui seria a visualização do filme em questão, mas esperamos que a descrição do mesmo seja minimamente suficiente para que façamos o leitor compreender, com palavras, as impressões sensoriais que a obra nos apresenta.

CAPÍTULO I

ENSINO MEDIADO E APRENDIZADO SIGNIFICATIVO

No final da década de 1970 e início de 1980 surgiram, no Brasil, diversas discussões a respeito do ensino de História. Inspirados pelo início da redemocratização política, professores de todos os níveis de ensino uniram-se em um movimento de revalorização das ciências humanas, reivindicando a volta das disciplinas escolares de História e Geografia que foram suprimidas pela disciplina de Estudos Sociais durante o período ditatorial.

O surgimento de propostas, algumas bem polêmicas, como as de Minas Gerais e de São Paulo, tiveram como objetivo repensar a instituição escolar na sua função enquanto formadora de cidadãos e na própria democratização dos processos de ensino e aprendizagem, em especial de história. Este novo tipo de ensino de história tentou propor uma prática docente que propiciasse a indagação do passado e a sua relação com o presente de forma que o ensino se constituísse em uma prática legitimamente social.

A despeito das oposições e retrocessos sofridos por estas propostas educacionais, novas concepções de ensino e aprendizagem têm sido investigadas por cada vez mais pesquisadores preocupados em refletir sobre como se realizam estes processos dentro da sala de aula; bem como de que forma as práticas docentes podem contribuir para potencializar um aprendizado histórico de cunho social, voltado para a cidadania e democracia.

Hoje existe uma acentuada preocupação de que este ensino possua sintonia com os conhecimentos desenvolvidos no ambiente acadêmico, mas que igualmente mantenha as características próprias do seu ambiente de produção e que responda às necessidades que atualmente são atribuídas ao meio escolar. A concepção de que a escola é um ambiente de certa forma autônomo na construção de conhecimentos traz consigo vários outros conceitos que nos permitem pensar formas de atuação do professor nos processos de ensino e aprendizagem.

Além disso, é preciso entender que o aluno também é um indivíduo que possui certa autonomia de atuação. Este aluno não recebe passivamente, e de forma integral, tudo o que lhe é ensinado pelo professor, mas sim através de processos cognitivos de aprendizado que veremos mais adiante. Assim, podemos falar que existem ações de apropriação, negação, associação e amadurecimento de conhecimentos e do próprio modo de pensamento.

1.1 CINEMA E HISTÓRIA E CINEMA E ENSINO DE HISTÓRIA: UMA BREVE TRAJETÓRIA DAS DISCUSSÕES.

O cinema e a História, ou o cinema na História vem sendo tema de debate por diversos historiadores já há um certo tempo. Conforme Sheila Schvarzman (2007), pelo menos até a década de 1970, a historiografia do cinema não era objeto do interesse de historiadores. Considerada um divertimento, sua história ficava a cargo de pessoas do meio cinematográfico. Com a Nova História e seus novos objetos, o cinema é apropriado pelos historiadores como fonte. A partir dessa aproximação e por conta de mudanças nos estudos históricos e nos estudos cinematográficos, a partir dos anos 1980, estudiosos de cinema buscam métodos históricos de análise, e historiadores voltam-se para a atividade cinematográfica como objeto de interesse.

Para Marcos Silva (1992), algumas cobranças, todavia, podem e devem ser também endereçadas àqueles que enfrentam o desafio da pesquisa histórica baseada em fontes visuais, entre elas o cinema. Uma delas, para o autor, diz respeito à efetiva discussão historiográfica por esses pesquisadores, quer para criticar o silêncio dos historiadores que não trabalham com o visual, quer para demonstrar a contribuição que sua ousadia trouxe em termos de *problemáticas de conhecimento histórico*. Nesse sentido, o apelo a diferentes imagens pelos historiadores não pode significar a ausência de debates sobre procedimentos metodológicos básicos de seu campo de saber, indicando a pertinência daqueles materiais a séries de documentos, articulando-os a contextos sociais em que atuaram e atuam, garantindo o efetivo debate crítico com diferentes patrimônios e memórias. A utilização de imagens pelo historiador, ao lado de seu fascínio e riqueza, também significa novos desafios para quem pretende efetivá-la. Entretanto, Silva reconhece que este é um "preço" que qualquer pesquisador paga, seja qual for sua documentação. (SILVA, 1992, p. 134).

Há que se enfatizar que a partir do momento em que houve um interesse por parte de estudiosos pelo estudo do cinema, em particular dos historiadores, diversas abordagens se fizeram presentes nessas pesquisas: ora a abordagem se concentrou na “história no cinema” que analisa os filmes enquanto fontes de documentação histórica e meios de representação da história, com a possibilidade de utilizá-los em conjunto com outras fontes; ora no “cinema na história” enfatizando a repercussão que os filmes alcançam na sociedade, podendo assumir um papel importante no campo da propaganda política e na difusão de ideologias (PINTO, 2004, p.4). Outras questões também foram igualmente elencadas como

pontos essenciais, em especial a questão metodológica que envolvia o tema. Para Mônica Almeida Kornis:

O reconhecimento do cinema como um novo objeto da análise histórica e, sobretudo o esforço de examinar mais atentamente as questões inerentes à utilização dos documentos cinematográficos inseriu-se, como vimos, no campo de preocupações da Nova História francesa. Em 1968, Marc Ferro publicou na revista *Annales* um artigo intitulado "Société du XX^e siècle et histoire cinématographique" no qual, referindo-se ao culto excessivo do documento escrito, que julgava ter levado os historiadores a utilizarem técnicas de pesquisa válidas para o século passado, alertava que, para a época contemporânea, estavam a disposição documentos de um novo tipo e com uma nova linguagem que traziam uma nova dimensão ao conhecimento do passado. Por outro lado, fora da França, Niels Skyum-Nielsen elaborou em 1966 um trabalho publicado em dinamarquês em 1972 que, segundo Aedelius, foi o primeiro livro voltado para a crítica da fonte audiovisual. Era uma obra que se enquadrava nas preocupações de Terveen na década de 1950 acerca da necessidade de um trabalho metodológico sobre o tema. Durante a década de 1970 aumentou a produção historiográfica sobre a relação cinema e história e houve um esforço mais evidente para tratar o cinema na sua complexidade (KORNIS, 1992, p. 242).

Ainda para Kornis, com relação à metodologia, algumas questões passaram a ser consideradas:

Um primeiro aspecto é o reconhecimento de que, tratado como documento histórico, o filme requer a formulação de novas técnicas de análise que dêem conta de um conjunto de elementos que se interpõem entre a câmera e o evento filmado. As circunstâncias de produção, exibição e recepção envolveriam toda uma gama de variáveis importantes que deveriam ser consideradas numa análise do filme. Na base desta postura, evidentemente, está a recusa ao princípio de que a imagem é reflexo imediato do real, e que portanto ela traduz a verdade dos fatos. Um segundo aspecto comum é o reconhecimento de que todo filme é um objeto de análise para o historiador. Com isso, não só os cinejornais e documentários, mas também os filmes de ficção se tornam objeto de análise histórica, em última instância pelo fato de nenhum gênero fílmico encerrar a verdade, não importa que tipo de operação cinematográfica lhe deu origem. (KORNIS, 1992: p. 243).

Se por um lado no campo historiográfico essas várias questões vão sendo cada vez mais debatidas e novas temáticas aprofundadas ao longo das últimas décadas¹⁰, no

¹⁰ Uma breve pesquisa demonstra o interesse cada vez mais sólido sobre o tema: SILVA, Marcos. A construção do saber histórico: história e imagens. **Revista História**, São Paulo, n. 125-126, p. 117-134, ago-dez/91 a jan-jul/92; SCHVARZMAN, S. História e historiografia do cinema brasileiro: objetos do historiador. **Revista Especiaria**, Santa Catarina, v. 10, n. 17, 2008; PINTO, Luciana. O Historiador e sua relação com o cinema. **Revista Eletrônica O Olho da História**, Salvador, n. 6, 2004; NÓVOA, J., FRESSATO, S. B. E FEIGELSON. K. (orgs). **Cinematógrafo: um olhar sobre a história**. Salvador: EDUFBA; São Paulo: Ed.

campo do ensino de história essa produção pode ser qualificada como muito escassa. E segundo Kátia Abud (2003), não por falta de interesse, pois, para a autora “entre todos os meios de comunicação, tem sido o cinema o que mais tem despertado o interesse dos professores por sua utilização em sala de aula”. Ainda para Abud,

Alguns fatores podem ser apontados como responsáveis por essa preferência: a enorme atração que a produção fílmica ainda exerce, a disseminação e a acessibilidade das fitas de vídeo, tanto em locadoras como nas videotecas de instituições educativas e nas próprias escolas. Por outro lado, a utilização de filmes tem sido facilitada pelas políticas públicas que têm como proposta a educação à distância e tem fornecido às escolas os aparelhos para a projeção de programas ligados ao projeto: televisão e videocassete, utilizáveis também para a exibição de filmes em fitas de vídeo. (ABUD, 2003, p. 183).

Todavia para Abud, toda essa difusão não tem levado a uma discussão mais ampla sobre o uso do cinema nas aulas da escola básica, embora seja ele um dos elementos constitutivos de uma nova metodologia para o ensino de História.

Por fim, a autora conclui que se pode afirmar que o filme promove o uso da percepção, uma atividade cognitiva que desenvolve estratégias de exploração, busca de informação e estabelece relações. Ela é orientada por operações intelectuais, como observar, identificar, extrair, comparar, articular, estabelecer relações, sucessões e causalidade, entre outras. Por esses motivos, a análise de um documento fílmico, qualquer que seja seu tema, produz efeitos na aprendizagem de História, sem contar que tais operações são também imprescindíveis para a inteligibilidade do próprio filme. Ao proceder às operações mentais necessárias para a inteligibilidade do filme, o aluno estará elaborando o seu pensamento histórico na perspectiva de construção da consciência história, não elaborando as técnicas e os procedimentos da profissão de historiador, mas os elementos fundamentais do modo de pensar que habita intimamente as proposições históricas, que as informa e as torna significativas, distinguindo a História das maneiras ligeiras e espontâneas de representar o passado. (ABUD, 2003, p. 192).

Para Maria Teresa Rodrigues (2005, p. 2), a linguagem audiovisual, por associar a imagem, o som, o ritmo, as tonalidades e as vibrações, acaba determinando uma aproximação e uma representação visual da realidade que nos envolve e sensibiliza, a qual, segundo sua interpretação da obra de Bredore Santos (1991, p. 34) poderia ser denominada de

UNESP, 2009; KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992; ROSSINI, M. S. As Marcas da História no cinema, as marcas do cinema na História. **Revista Anos 90**, Porto Alegre, n. 12, dez. 1999; NÓVOA, J. Apologia da relação cinema-história. **Revista Eletrônica O Olho da História**, n. 1, UFBA, 1995.

“uma aprendizagem social indirecta por via emocional”. Ainda para Rodrigues, a grande frequência com que filmes e séries televisivas têm recorrido à História para compor suas produções acabou por produzir efeitos sobre a consciência histórica dos que consomem estes produtos culturais, tornando-se, inclusive, fonte para este público sobre uma realidade passada. Neste sentido, as novas práticas pedagógicas no Ensino de História precisariam reconhecer novas fontes de conhecimento sobre o passado, como sua família, organizações políticas e as mídias (RODRIGUES, 2005, p. 3).

Em nossa busca, apesar das grandes contribuições destes trabalhos para a investigação do tema, percebemos que grande parte desta bibliografia sobre cinema e ensino de história foi pensada muito mais na perspectiva de um “recurso didático” para tornar as aulas mais atrativas, ou instigantes e que, portanto, necessitavam de um método específico para a sala de aula¹¹. Poucas pesquisas investigavam o uso do cinema com mediação para a produção do conhecimento ou como um objeto gerador com o mesmo intuito. Em nossas buscas encontramos poucos trabalhos que compartilharam o mesmo objetivo que o nosso trabalho: investigar o entendimento e o aprendizado dos alunos através da mediação com filmes nas aulas de história.

1.2 PENSANDO A PRÁTICA ESCOLAR NO SÉCULO XXI: MUDANÇAS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Nossa reflexão neste trabalho parte do pressuposto de que exista um descompasso entre a metodologia de ensino de história que ocorre na maioria das salas de aula do país e uma nova realidade do público escolar, vinda das mudanças de interesse, pensamento, acesso à informação e uso de tecnologias. Maria Auxiliadora Schmidt vê um desacordo entre uma escola baseada em um modelo pedagógico que objetiva formar um “cidadão” que responda ao Estado e ignora não somente os debates historiográficos do século XX como também as novas demandas de uma “escola de massa” (SCHMIDT, 2009, p. 10).

¹¹ MEIRELLES, W. R. O cinema na história. O uso do filme como recurso didático no ensino de história. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 10, p. 77-88, out, 2004, RANZI, S. M. F. Cinema e aprendizagem em História. **Revista História & Ensino**, Londrina, v. 8, edição especial, p. 185-194, out. 2002 e NASCIMENTO, V. L. Cinema e Ensino de História: em busca de um final feliz. **Revista Urutágua**, Maringá, n 16 ago./nov. 2008. Já na década anterior percebemos um grande esforço em pensar essas mesmas questões. Um exemplo disto pode ser conferido em 1993, através de uma coletânea produzida em dois volumes pela editora FDE com o apoio do governo do Estado de São Paulo: FRANCO, M. S. e outros (orgs.). **Coletânea Lições com cinema**, v. 1, São Paulo: FDE, 1993. Ver especialmente os artigos: FRANCO, M. S. A linguagem pedagógica das linguagens audiovisuais, ROCHA, A. P. O filme com recurso didático no ensino de história e SALIBA, E. T. A produção do conhecimento histórico e suas relações com a narrativa fílmica.

Ainda segundo Schmidt, diante do declínio da escola enquanto detentora desta função de formação cidadã, novas teorias educacionais como a Educação Histórica permitem entendê-la a partir dos processos de ensino e aprendizagem e das experiências dos sujeitos ao mesmo tempo em que se amplia o conceito de “escola”, passando a ser entendido como qualquer ambiente em que ocorra relação com o conhecimento (SCHMIDT, 2009, p. 11). Deste modo, pensamos que regulamentos, hábitos, métodos e procedimentos desenvolvidos em outros contextos políticos e sociais acabam por desconsiderar a possibilidade de criação de conhecimentos em sala de aula e um diálogo multilateral entre todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Quando pensamos na possibilidade do professor auxiliar o aluno a produzir conhecimento no âmbito escolar, precisamos refletir sobre o tipo de conhecimento e quais as suas características que o fazem ser desejável para o processo de aprendizagem.

Durante nossa pesquisa de campo (Grupo Focal) com os alunos, alguns indicaram dificuldades em se estabelecer uma atividade de debate em grupo mediada pelo professor. Entre os apontamentos tivemos: existência de uma rotina já estabelecida que impede a sua ocorrência (Alice); o hábito de decorar os conteúdos (Beatriz); apenas copiar os conteúdos passados pelo professor (Alice); estudar apenas lendo (Gabriela); ou que, quando alguma discussão eventualmente surge, ela é interrompida pelo limite de tempo das aulas de 50 minutos (Eliana).

Nossa abordagem sobre o ensino de história visa superar esta falta de sintonia entre uma metodologia chamada por alguns de tradicional – que não cria possibilidades para se pensar o conhecimento histórico de forma diferenciada, incluindo-se também os desenvolvidos na academia – e se apega a métodos e abordagens chamados de “positivistas” ou metódicos. Marco Antônio Moreira elenca algumas características investigadas por Postman e Weingartner em 1969¹² que ainda hoje podemos verificar nos métodos de ensino utilizados em muitas escolares brasileiras: conceito de “verdade” absoluta, fixa e imutável; conceito de apenas uma resposta “certa”; estudo de conceitos isolados de seus pares; conceito de causalidade simples, única e mecânica; conceito de diferença apenas como formas paralelas e opostas: bom-ruim, certo-errado; conceito de que o conhecimento é supostamente “transmitido” por uma autoridade (MOREIRA, 2000, p. 2). Em contrapartida, este tipo de ensino deixaria de lado a discussão e construção de significados para conceitos

¹² POSTMAN, Neil; WEINGARTNER, Charles. Teaching as a subversive activity. New York: Dell Publishing, 1969.

como “relatividade, probabilidade, incerteza, sistema, função, assimetria, causalidade múltipla, graus de diferença, representações, modelos” (MOREIRA, 2000, p. 3).

Através de uma metodologia de mediação, esperamos desenvolver uma abordagem sobre o ensino de história que supere ao menos algumas destas críticas relacionadas pelos autores e que nos permita lidar de forma mais satisfatória com as novas demandas destes alunos contemporâneos. Para tanto, entendemos que o ensino de história deve compreender a possibilidade de criação de conhecimentos dentro da sala de aula, o que pode ser compreendido pelo entendimento das disciplinas escolares como autônomas, embora relacionadas, às disciplinas acadêmicas.

Neste sentido, podemos pensar no trabalho de André Chervel (1990), o qual defende que as disciplinas escolares devem ser entendidas a partir da sua historicidade e de sua relação com a cultura escolar e a cultura da sociedade em geral. Deste modo, as disciplinas sofreriam influências das demandas da sociedade e da comunidade escolar e não se configurariam em abordagens exclusivas de uma ciência pura advinda da academia. Irlen Gonçalves e Luciano Faria Filho entendem que a investigação do funcionamento interno da instituição escolar permite uma compreensão de que

no seu interior existe uma cultura em processo de formação que, ainda que possa ser considerada particular, pelas especificidades das variadas práticas dos sujeitos que ocupam este espaço, articula-se com outras práticas culturais mais amplas da sociedade. (2005, p. 32)

Circe Bittencourt demonstra este relacionamento entre as especificidades próprias do universo escolar e a sociedade ampla, como levantado por Chervel, Gonçalves e Faria Filho através da diferenciação dos objetivos das disciplinas de referência (acadêmicas) e escolares. Um curso acadêmico teria por objetivo formar um profissional capaz de compreender e refletir sobre as teorias e métodos inerentes ao seu campo de conhecimento. Entretanto, o que se espera de um aluno é que ele seja formado como um cidadão e adquira nas aulas “ferramentas intelectuais variadas para situar-se na sociedade e compreender o mundo físico e social em que vive” (2004, p. 47).

Em nossas atividades com os alunos, constatamos diversas ocorrências do uso destas “ferramentas intelectuais”, reproduzimos a seguir a resposta de um aluno e um trecho transcrito da atividade de Grupo Focal.

Durante a aplicação do Piloto, o aluno identificado como A-6 nos fornece a seguinte resposta sobre a pergunta “Você acha que coisas que aconteceram durante a Ditadura Militar ainda podem ser percebidas no nosso dia-a-dia? Dê exemplo(s)”:

“A opressão de movimentos, a censura. Por exemplo o movimento estudantil que acontece na USP¹³, as ações exageradas da polícia [...]”.

Já no Grupo Focal, obtivemos o seguinte trecho das discussões com os alunos:

Mediador: *Gabriela, você falou que seria mais ou menos como acontece hoje. Você acha que hoje ainda têm assuntos que são [...] cortados, mesmo que ... hoje a gente não tenha uma censura ...*

Gabriela: *Não, mas hoje, mesmo assim, eles encobrem muito. Principalmente ... é ... TV, por exemplo, a Globo, SBT, todas ... principalmente a Globo ... a Globo, ela encobre muita coisa porque ela é a favor do governo, entendeu?*

A atuação do professor, a partir de uma abordagem mediadora, ocorreria no intuito de auxiliar os alunos no desenvolvimento destes conhecimentos próprios do ambiente escolar, superando uma relação unilateral – em que o conhecimento seria transmitido do professor para o aluno – para uma relação complexa em que professor e alunos trocam conhecimentos de forma dialógica, resultando na construção de um novo saber, o qual, embora individual, é fruto desta troca de informações e é característico do meio em que foi construído.

Portanto, o conhecimento produzido por alunos e professores no ambiente escolar possuiria características próprias e que responderia às necessidades que os membros desta comunidade possuem e trabalham para responder. O saber escolar adquire, desta forma, uma relativa autonomia que lhe dá a possibilidade de atender demandas exercidas sobre o meio escolar, tendo em vista uma concepção de escola que desejamos ser formadora de cidadãos críticos e participativos na sociedade. Ao mesmo tempo, este saber não ignora o desenvolvimento teórico e metodológico de novos conhecimentos característico das “ciências

¹³ O aluno refere-se à ocupação das dependências da USP pelo movimento estudantil da universidade paulista, no mês de novembro de 2011, como forma de protesto. O movimento gerou diversas opiniões a favor e contra o mesmo nos meios de comunicação e, após ação judicial, foi retirado do prédio da universidade através de uma forte ação policial.

de referência”, os quais dão ferramentas, métodos e teorias para que a disciplina também produza um conhecimento coerente e com rigor.

1.3 A PRÁTICA DOCENTE DE MEDIAÇÃO CULTURAL ATRAVÉS DE FILMES

Lana Mara de Castro Siman (2004) nos propõe como forma de atingir este objetivo de construção do conhecimento que o professor não aja apenas como um transmissor de conhecimento, mas como um mediador entre o objeto a ser apreendido e o aluno. Para realizar esta função, o docente utiliza várias ferramentas que o auxiliam nesse processo de mediação, como por exemplo: um objeto da cultura material, uma visita a um museu, um documento escrito ou uma linguagem como a cinematográfica.

Baseando-se nas teorias do aprendizado de Vygotsky, Siman destaca a importância da “Zona de Desenvolvimento Potencial” (ou Proximal, ZDP) dos alunos no processo de mediação para a aquisição de novos conhecimentos. A partir deste conceito elaborado pelo psicólogo russo, o professor tem a possibilidade de impulsionar o desenvolvimento dos educando através da dialogia¹⁴ e da mediação cultural, tendo como objetivo final a produção do conhecimento histórico. Nesta abordagem, identificamos a linguagem cinematográfica como uma ferramenta potencialmente eficaz na tarefa de mediação entre professor, aluno e novos conhecimentos.

Siman nos propõe que o aprendizado não ocorre diretamente entre o conhecimento e o indivíduo disposto a aprender, mas este processo é mediado através da cultura e da linguagem. Os signos e os instrumentos da cultura humana funcionariam como ferramentas pelas quais o indivíduo conseguiria interagir com o seu meio, seja ele físico, social ou intelectual (SIMAN, 2004, p. 85). A interação que resultaria no desenvolvimento cognitivo ocorreria do plano social para o plano individual através das ferramentas culturais, em especial a linguagem. Deste modo, a Lei Genética Geral de Vygotsky propõe que o processo de internalização do conhecimento pelo indivíduo não é uma cópia simples do que ele observa, mas ocorre pela reconstrução do conhecimento a partir do uso destas ferramentas.

Entendemos, portanto, que o aprendizado é resultado deste complexo processo que tem de um lado o sujeito e do outro os problemas postos pelo seu meio de vivência e que só ocorreria através da intermediação de ferramentas e também do modo como

¹⁴ A autora entende a idéia de dialogia a partir de Bakhtin, ou seja, como um processo dinâmico, um conceito onde várias vozes se entrelaçam. O significado das produções lingüísticas não está no texto enquanto estrutura formal, mas na interação de um discurso com outros discursos.

estas ferramentas seriam utilizadas. Wertsch (*apud* SIMAN, 2004, p. 89) conclui que as ferramentas mediadoras por si só não causam nenhum impacto sobre o indivíduo, porém, a interação entre sujeito e mediador e entre sujeito e o meio através dos mediadores é que seria a responsável pela aprendizagem.

A ZDP seria

a distância entre o nível de desenvolvimento real da criança, determinado a partir da resolução independente do problema, e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial tal e como é determinado pela resolução de um problema sob a orientação do adulto ou em colaboração com seus pares (WERTSCH *apud* SIMAN, 2004, p. 90).

Neste sentido, a ação mediadora do professor teria por objetivo estimular ou orientar seus alunos através do uso de ferramentas para a resolução de problemas, de modo que o seu nível real de desenvolvimento se eleve, tornando o potencial em real. Cabe ressaltar que o professor não resolveria um dado problema para seus alunos, mas auxiliaria os alunos no sentido de que estes, utilizando seus conhecimentos já adquiridos e os estímulos proporcionados pelo mediador, chegariam à resolução de um problema, transformando suas potencialidades em realidade e, conseqüentemente, produzindo novos conhecimentos.

Juntamente com estes conceitos apresentados, utilizamos a teoria de aprendizado significativo proposta por David Ausubel como forma de compreender o processo de assimilação, construção e interiorização de conhecimentos. Ausubel entende que um conhecimento somente torna-se significativo para o aluno na medida em que este percebe e estabelece um sentido entre os novos aprendizados e os que ele já possui, ampliando sua capacidade de raciocínio. Portanto, pensamos na ação do professor na ZDP dos seus alunos com o objetivo de estimulá-los a estabelecer sentidos aos conhecimentos trabalhados e, por seguinte, torná-los significativos.

Neste sentido de significação do conhecimento, Ausubel também entende que o aprendizado só ocorreria quando o aluno estivesse disposto a aprender, ou seja, quando existisse um fator não arbitrário, o qual muitas vezes perpassa questões emocionais de empatia com o objeto de estudo. Entendemos que nossa proposta de uso do filme enquanto ferramenta pedagógica tende a ir ao encontro dessa necessidade de disposição dos alunos, pois, dada uma realidade social de ampla inserção em um mundo midiático, o cinema contribui para dialogar em termos mais ou menos semelhantes aos que os jovens estão

imersos hoje: abundância de imagens e rapidez dos acontecimentos, versatilidade na disseminação de informações.

Ao questionarmos os alunos no Instrumento Prévio sobre outras formas de se aprender História além da aula e do livro didático, das 62 respostas obtidas, 44 (71%) apontaram meios audiovisuais como filmes, programas de televisão e documentários. Outros 30 (48,4%) indicaram a internet como uma possibilidade de aprendizado de História.

Ao serem questionados sobre a sua preferência entre os meios apontados ou a aula que estão acostumados, 28 estudantes (45,2%) informaram que desejam uma união, tanto de aulas expositivas quanto o uso de outros meios por entenderem que os dois modos se complementam no processo de aprendizado.

Acreditamos que esta forma ensino acaba por despertar nos alunos uma curiosidade, apreço e interesse pela História no sentido de que: (1) as aulas e os conteúdos trabalhados estejam em sintonia com a sua vida cotidiana; (2) a ação mediadora e dialógica possibilite aos estudantes participação e voz ativa no momento de aprendizado; (3) os conhecimentos trabalhados e adquiridos façam sentido e sejam úteis para a orientação de suas vidas. O trabalho em sala de aula deve ir muito além do que apenas tornar o conteúdo interessante – o que por si só já pode ser um tanto quanto desafiador para o professor. O objetivo principal é propor um novo posicionamento de professores e alunos em que, através de uma ação mediadora entre o aluno e o conteúdo proposto, poderão ser criadas possibilidades para que os estudantes tenham outro tipo de aprendizado, que faça sentido e não seja imposto pela memorização.

1.4 O CONHECIMENTO HISTÓRICO COMO SIGNIFICATIVO E ORIENTADOR

Neste tipo de ensino de História, a busca pela reflexão histórica só adquire sentido quando partimos do presente ou da nossa realidade para investigarmos outras realidades humanas em outros tempos, de modo que possamos adquirir conhecimentos que permitam nos distanciarmos de nossas vivências e colocá-las em comparação com as de outras sociedades e temporalidades.

Para tanto, a História não pode ser concebida como o estudo do passado acabado, mas como uma forma de compreendermos o presente através da reflexão do que já acabou ou ainda continua presente em nossas vidas. A esse respeito, podemos pensar a partir

dos estudos de David Ausubel, para o qual o desenvolvimento de novos conhecimentos se realiza através do que já é conhecido.

Para que o aluno possa desenvolver um conhecimento até então inexistente sobre o passado, é essencial que o professor parta do que já é conhecido para ele. Ou seja, do seu presente e dos conhecimentos que ele formulou da sua própria vida para que isso se torne a âncora que possibilite o desdobramento em saberes cada vez mais complexos.

Segundo Ausubel,

os processos de assimilação na fase da aprendizagem significativa incluem: (1) ancoragem selectiva do material de aprendizagem às ideias relevantes existentes na estrutura cognitiva; (2) interacção entre as ideias acabadas de introduzir e as ideias relevantes existentes (ancoradas), sendo que o significado das primeiras surge como o produto desta interacção; e (3) a ligação dos novos significados emergentes com as ideias ancoradas correspondentes no intervalo de memória (retenção) (AUSUBEL, 2003, p. 8).

Tivemos como exemplo o caso da aluna Larissa que aproveitou o conceito de heterogeneidade de um grupo social para entender como era possível que membros da mesma instituição (Igreja Católica) possuíssem atitudes distintas sobre a Ditadura de 1964. O conhecimento prévio de informações e conceitos age como âncora que interage com os dados recém introduzidos e possibilita a ligação, reflexão e entendimento do novo a partir do já conhecido.

Deste modo proposto, os conhecimentos prévios que os alunos carregam e trazem ao ambiente escolar têm uma função essencial para a aprendizagem, pois é a partir do relacionamento entre o novo e o já estabelecido que a informação torna-se compreensível de forma não arbitrária. Ou seja, não é necessário recorrer à memorização para a retenção já que a interiorização ocorre de forma natural no momento em que se estabelece a relação entre o já conhecido e o recém apresentado.

Nesta importância dada aos conhecimentos prévios podemos pensar a experiência individual de cada aluno como um fator potencializador na construção de conhecimento, pois podemos extrair múltiplas visões sobre um determinado assunto abordado.

O processo de aprendizado significativo em História investigado por nós tem como requisito fundamental e possibilitador da construção do conhecimento que se tenha no presente o início da sua ação de modo que

O diálogo presente/passado/presente deve perpassar todas as situações de aprendizagem pois o estudo da história que parte do tempo presente e da investigação de temas que pertencem à realidade presente, vivida por professores e alunos, traz a possibilidade da recuperação do passado de maneira processual, em uma ampliação gradativa das noções de tempo e espaço. (SIMON, 2011, p.53).

Entretanto, a teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel não é um processo simples e mecânico de ocorrência. O autor tem ciência da complexidade da mente humana e da sua disponibilidade ou intencionalidade de aprender. No âmbito de ação do professor, que é o mediador entre o aluno e conteúdo, devemos considerar algumas variáveis que implicam no tipo e grau de significação que surge na aprendizagem e retenção de informações:

(1) as relações particulares hierárquicas e substantivas entre as ideias novas e as existentes (ancoradas) no processo de interação; (2) o grau de relevância particular das ideias ancoradas na estrutura cognitiva do aprendiz para com as novas ideias no material de instrução com as quais estão relacionadas; (3) o facto de o novo material de instrução estar ou não relacionado com ideias ancoradas relativamente específicas (particulares) no processo de aprendizagem significativa ou a conhecimentos anteriores mais gerais e difusos no armazém de memória relevante do aprendiz; e (4) variáveis da estrutura cognitiva tais como disponibilidade, estabilidade, longevidade e clareza das ideias ancoradas e respectiva capacidade de discriminação quer de ideias novas do material de aprendizagem, quer de ideias ancoradas relevantes na estrutura cognitiva (AUSUBEL, 2003, p.93).

O levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos torna-se parte fundamental na elaboração de atividades pelo professor, pois este deve levar em conta tais conhecimentos já presentes para o entendimento das variáveis destacadas e, assim, realizar um planejamento de ações que relacionem o já conhecido com os conhecimentos que ele pretende expor e que almeja serem construídos pelos alunos.

Esta forma de aprendizado compreende o processo cognitivo humano através do que poderíamos chamar de uma “árvore de conhecimentos” em que o aprendiz estabelece as ancoragens entre o novo e o atual através de uma hierarquização de saberes. Partindo de conceitos específicos, fatos ou situações singulares da sua vida cotidiana, o estudante pode perceber um padrão mais geral de ocorrência, chegando à formulação de conceitos mais amplos, chamados por Ausubel de subordinantes. Os subordinantes levariam a uma compreensão mais generalizante, o que não significa falta de qualidade, mas que denota

a capacidade de um conceito conseguir responder a várias situações de uma mesma forma. (Ausubel, 2003, p. 94-95).

Ausubel propõe que, ao formular conceitos subordinantes, o aprendiz realiza um processo de raciocínio intuitivo que se preocupa em desenvolver um esquema interpretativo e explicativo de várias situações particulares. Deste modo é possível estabelecer pontos em comum, organizá-los e sintetizá-los em abstrações de “ordem superior”, as quais seriam um indicativo de uma reflexão mais densa e fruto de um aprendizado mais amplo.

Em nossa atividade em grupo, pudemos perceber que o conceito “repressão”, entendido como uma força utilizada pelo Estado a serviço de uma classe dominante, foi utilizado como subordinante pelos estudantes para explicar casos de temporalidades diferentes: a violência contra manifestantes na ditadura e a violência contra grevistas nos dias atuais.

Podemos então pensar as proposições de Jörn Rüsen sobre a função da consciência histórica como possibilitadora de análise do presente tomando a experiência do indivíduo como âncoras que se tornam fundamentais no sentido de valorizar tudo o que ele conhece sobre o mundo: o que apreendeu, negou ou resignificou durante o seu crescimento, escolarização e no relacionamento dentro da estrutura social. Todos os aprendizados pelos quais o indivíduo passou forneceram elementos que o capacitam a refletir sobre o seu presente, comparando e analisando de acordo com sua história, ou seja, interagindo com o seu meio.

Para Edward P. Thompson a experiência individual das pessoas é vivida por elas de forma real, de modo que, orientam seus sentimentos e constituem parte importante na formação moral, como normas, obrigações e posicionamentos. “Em cada ‘necessidade’ há um afeto, ou ‘vontade’, a caminho de se transformar num ‘dever’” (THOMPSON, 1981, p.189-190). Podemos então perceber que dentro da teoria associativa do aprendizado significativo de Ausubel, a percepção do múltiplo, enquanto vivência de cada indivíduo tem papel importante. Pois, é no manejo destas “formações morais” ou “posicionamentos” que é possível perceber os conhecimentos prévios dos estudantes e formas de criação de situações mediadoras em que a dialogia entre o múltiplo resulta no relacionamento entre o conhecimento antigo e o novo, mais abrangente e complexo.

A questão da dialogia, trabalhada por Lana Mara de Castro Siman (2004), é via fundamental na compreensão do processo de aprendizagem, uma vez que a troca entre professor e do aluno forma uma discussão muito mais ampla do que se sugere uma primeira

impressão. Assim, a experiência da dialogia pode tornar possível a produção de conhecimento a partir do envolvimento entre aluno e professor. Pois, como também salienta Marco Antônio Moreira, esta interação aluno/professor resulta na negociação e no intercâmbio de significados, nos quais o aluno aprende a perguntar e, conseqüentemente, aprende a buscar conhecimento por si mesmo. (MOREIRA, 2000, p. 5).

Moreira (2000, p. 2) contrapõe uma escola “fora de foco” – baseada em uma verdade absoluta, com causalidade simples, única e mecânica e transmissão de conhecimento vindo de uma autoridade superior – a uma nova sociedade que demanda conceitos como relatividade, incerteza, causalidade múltipla, diferenças e incongruências. A proposta defendida pelo autor é desenvolver nos alunos uma personalidade inquisitiva, flexível, tolerante, que enfrente as ambigüidades e incertezas, resultando em um processo de “aprender a aprender”.

A sociedade contemporânea, apesar de assolada por gigantescas desigualdades sociais, culturais e materiais, tem por característica ser uma grande produtora de informações que segue uma lógica de mercado, impondo o seu consumo constante e exaltando a aglomeração de informação como sinal de sabedoria e desenvolvimento intelectual. Diante desta situação, muitas instituições educacionais têm incorporado este posicionamento consumista de informação dentro de suas práticas pedagógicas, exaltando e recompensando os alunos que mais reúnem, absorvem ou decoram informações e “conhecimentos” reproduzidos pelo professor, materiais didáticos.

O conceito de aprendizagem significativa crítica proposto por Moreira tem por base os estudos de David Ausubel. De modo que o estudante consiga trabalhar com as informações e a realidade atual de forma reflexiva, no intuito de “sobreviver” nesta nova sociedade de forma autônoma através de um processo de “aprender a aprender”, como ferramenta deste posicionamento. (MOREIRA, 2000, p.3). A aprendizagem crítica

é aquela perspectiva que permite ao sujeito fazer parte da sua cultura e, ao mesmo tempo, estar fora dela. [...] o aluno poderá fazer parte da sua cultura e, ao mesmo tempo, não ser subjugado por ela, por seus ritos, mitos e ideologias (MOREIRA, 2000, p. 4)

Deste modo, o estudante torna-se capaz de se perceber enquanto inserido dentro de uma realidade cultural e social, mas nem por isso estar submetido a ela. A autonomia crítica se dá através do que o autor chama de “perspectiva antropológica”, refletindo sobre as atividades de sua sociedade em um processo de distanciamento de seu

meio. Assim, segundo o autor, é possível perceber que a sua realidade é apenas uma dentre outras e que as certezas aparentemente absolutas que se poderia ter são substituídas pela multiplicidade.

A constituição do aprendizado crítico se estabelece a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. O novo se estabelece quando este é comparado, diferenciado e reorganizado tendo por base o prévio, aquilo que já está presente na estrutura cognitiva e assim, a possibilidade de que o aluno construa seu próprio conhecimento a partir do que já conhece. Esta forma de aprendizado lhe dá a capacidade de construir novos conhecimentos através da reflexão da sua própria realidade, mas de forma distanciada e que possibilite o processo já citado de “perspectiva antropológica”.

Diante da proposta de Lana Mara Siman de trabalho do professor enquanto um mediador, que se utiliza de ferramentas mediadoras para atingir seus objetivos, elegemos a utilização de filmes no auxílio do professor durante as aulas. Pois acreditamos que os mesmos são de valiosa importância, pensando que o uso desta mídia e as possíveis discussões ou desdobramentos da sua exibição não serão impostos unilateralmente pelo professor. A partir de um diálogo estabelecido com os alunos o docente pode criar um ambiente propício à expressão de pontos de vista e consequente formulação dos mesmos pelos educandos, os quais se utilizarão dos conhecimentos tanto adquiridos em sala de aula como os já trazidos pela experiência vivida.

Desta forma, a História não seria mais entendida como a “ciência do passado”, pronta e acabada, em que basta ao aluno receber estes conhecimentos sobre o passado vindos de uma autoridade como o professor ou o livro didático. O estudo desta propiciaria o contato com o passado a partir das necessidades do presente, possibilitando ao aluno adquirir a habilidade de compreender o seu cotidiano através destes conhecimentos.

Como veremos, Rüsen defende uma nova redefinição da História enquanto “mestra da vida” no sentido de que seja retomado o pensamento histórico no seu inter-relacionamento com a vida social comum e do presente, pois o estudo histórico possibilita o contato do estudante com diversos modos de relacionamento humano no tempo, contribuindo para o que ocorra o que Jean Piaget chama expulsão do egocentrismo:

there was cooperation, which appeared to us to dislodge both egocentric practice and the mystical attitude to constraint, and led both to a successful application of rules and to a wider and more interiorized understanding of what they meant. (PIAGET, 1948, p. 159).¹⁵

Podemos dizer que Piaget investiga a formação de conceitos morais e o aprendizado de regras nas crianças através do contato com o outro e sua inserção na sociedade. Entretanto, pensamos que podemos nos utilizar de seus estudos para pensar o desenvolvimento da consciência histórica e o aprendizado histórico através do contato dos alunos com o outro do passado e a inserção do presente dentro de um ambiente multitemporal. Deste modo, o estudo do passado, tendo por base as indagações do presente, possibilita o estabelecimento de um relacionamento entre as temporalidades. Ou seja, que o estudante perceba que a sua realidade não é a única e acabe com o que podemos chamar de “egocentrismo temporal e de realidade”, levando a uma compreensão mais ampla das possibilidades do relacionamento humano.

Um exemplo identificado por nós durante o Grupo Focal foi a aluna Carolina que durante uma discussão com seus colegas entra em contato com outra perspectiva de entendimento da sociedade brasileira no período ditatorial. Deste contato com outra interpretação, Carolina rompe com sua concepção inicial de interpretação formulada egoisticamente e pensa a partir da perspectiva do outro, imaginando a situação vivida por uma família naquele período violento.

Rüsen pensa a investigação do passado através das problemáticas que a própria vida cotidiana das pessoas estabelece. Especificamente no caso do ensino de História, podemos pensar que a História só adquire sentido ou utilidade prática quando o seu estudo dá meios e possibilidades dos nossos alunos buscarem, no passado, formas de compreenderem o seu presente e até mais do que isso, pois, ao perceberem que o seu presente é diferente do presente de outras pessoas, poderiam criar laços de convivência e de tolerância entre as diferentes formas do ser humano viver.

Dar *sentido* para a História torna-se fruto de uma capacidade da percepção humana e um procedimento mental que estabelece uma relação entre o relato a respeito do acontecido no passado e o presente. Possibilitando inclusive uma perspectiva de futuro em forma de orientação temporal através da experiência que é fornecida pela análise do passado (RÜSEN, 2001a, p. 10). Para o autor, este relacionamento e análise temporal se processariam

¹⁵ “a cooperação, nos pareceu como uma forma de expulsar tanto a prática egocêntrica como a atitude mística do constrangimento e guiou ambos para uma aplicação satisfatória de regras e uma compreensão mais ampla e interiorizada do que estas significam”. (Tradução livre do autor).

no interior do sujeito através de quatro procedimentos mentais: percepção, interpretação, orientação e motivação.

A *percepção* explora as mudanças das vivências temporais, criando sensibilidades para estas diferenças; a *interpretação* entende as mudanças e dá a possibilidade de relacionamento e compreensão entre as temporalidades; a *orientação* dá direcionamentos às ações práticas da vida a partir de concepções e vivências de outras épocas já observadas; a *motivação* mobiliza forças de vontade a partir das lembranças e das perspectivas de futuro apropriadas via interpretação do passado. (RÜSEN, 2001a, p. 11).

Ainda para Rösen, todo ser humano, mesmo que inconscientemente, é dotado de uma consciência histórica que lhe permite refletir minimamente sobre a sua condição presente e sobre a influência que o seu passado tem sobre a sua vida. A consciência histórica servira como um guia das atitudes e posicionamentos do indivíduo, de modo que refletiria sobre o seu presente e o futuro e teria por base valores morais inerentes a ele. Assim como a moral orienta as atitudes do presente, a consciência histórica

molda os valores morais a um "corpo temporal" [...], a história se reveste dos valores da experiência temporal. A consciência histórica transforma os valores morais em totalidades temporais: tradições, conceitos de desenvolvimento ou outras formas de compreensão do tempo. Os valores e as experiências estão mediados e sintetizados em tais concepções de mudança temporal. (RÜSEN em SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p.57)

Através deste molde dado aos valores morais pelo passado e da forma como esse passado é compreendido, o indivíduo passa a atribuir sentidos aos conhecimentos históricos de modo a poder orienta-se no seu presente. Rösen estabelece quatro tipologias artificiais como forma de entendimento da consciência histórica e de estudo dos modos de sentido que são atribuídos ao passado, resultantes do processo de contato e relacionamento intertemporal: tradicional, exemplar, crítica e genética.

A consciência *tradicional* tem na tradição o elemento essencial para manter a orientação da vida. Ela seria a origem e a garantia de que as situações se repetem ao longo da história através de exemplos de sucesso passado que possibilitam que a vida siga os modelos já estabelecidos e continue existindo como sempre foi. As tradições são “modelos de vida” que “definem a ‘unidade’ dos grupos sociais ou das sociedades em seu conjunto, entretanto mantêm o sentimento de uma origem comum” (RÜSEN, em SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 64).

O sentido *exemplar* também prevê a percepção dos eventos passados como regras a serem seguidas, no entanto, tais regras adquirem um sentido mais abstrato pois existe

a compreensão de que os acontecimentos passados não mais ocorrerão novamente da mesma forma, mas deverão ser seguidos como exemplos adaptados ao seu tempo. São regras genéricas e atemporais que podem ser derivadas historicamente a situações atuais.

A consciência histórica *crítica* pode ser entendida através da oposição aos argumentos históricos. Para esta forma de atribuição de sentido, a contranarrativa torna-se argumento central na interpretação do passado através da ideia de que existe uma ruptura entre o ontem e o hoje em que o guia orientador da identidade temporal é a negação do que não se deseja ser.

Já a consciência de sentido *genético* se estruturaria no entendimento de que existe uma mudança temporal em processo contínuo de ação, mas que possibilita a permanência de certos processos históricos.

Esta forma de pensamento histórico vê a vida social em toda a abundante complexidade de sua temporalidade absoluta. Diferentes pontos de vista podem ser aceitos porque se integram em uma perspectiva abrangente de mudança temporal (RÜSEN, em SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 69).

As tipologias da consciência histórica fornecidas por Rüsen nos dão a possibilidade de compreender como o estudo histórico relaciona-se com os valores morais que orientam a vida das pessoas. A partir da percepção da complexidade do pensamento humano, podemos investigar as formas de pensamento histórico utilizados e os sentidos dados ao passado, inclusive a “mescla” de várias concepções de história e o inter-relacionamento entre elas a fim de dar um sentido, uma explicação e uma orientação da vida cotidiana.

A disposição dos quatro modos de consciência história na ordem exibida, segundo Rüsen, demonstra um processo de evolução lógico e de complexidade no desenvolvimento do pensamento humano. A consciência *tradicional* seria primária – não necessitando da existência de qualquer outro tipo para o seu estabelecimento – e possibilitaria o desenvolvimento dos outros modos através de uma seqüência lógica em que o anterior é condição para a existência do posterior.

Podemos atribuir ao professor, através da sua ação em sala de aula, a função de estimular o desenvolvimento do pensamento nos seus alunos, contribuindo para uma crescente complexidade da sua capacidade de entendimento e reflexão, significação de processos, orientação temporal e identidade histórica. Seguindo o entendimento de Rüsen (em SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 95), a narrativa produzida pelos alunos se

constituiria na atribuição de sentido à sua experiência do tempo. Esta atribuição de sentido seria determinada pelas diferentes formas do pensamento histórico, as quais, para efeitos de estudos, foram tipificadas de forma artificial nas quatro modalidades: *tradicional*, *exemplar*, *crítica* e *genética*; todas elas, porém, têm a tendência de aparecer em cada processo de aprendizado histórico (RÜSEN, em SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 45).

O estabelecimento destes níveis e a análise da forma como são utilizados pelos alunos na composição de suas narrativas podem demonstrar como seus conhecimentos históricos são utilizados. Já o trânsito entre as diferentes fases, partindo do mais simples para o mais complexo demonstraria um ganho qualitativo nas capacidades de raciocínio histórico e, conseqüentemente, uma ampliação dos seus conhecimentos.

1.5 O Uso dos Filmes Como Documento Histórico Em Sala de Aula

Quando pensamos o uso do cinema ou qualquer outra linguagem em sala de aula, devemos ter ciência de que tal meio é um documento que corresponde a uma interpretação de um acontecimento que teve existência no passado: seja ele imediato ou remoto, mas que não pode ser reproduzido ou recriado, apenas representado de acordo com a intencionalidade humana.

A partir das reflexões trazidas pelo movimento historiográfico dos *Annales*¹⁶, outras formas de expressão do homem que não apenas os documentos escritos oficiais tornaram-se uma possibilidade de fonte para investigação do pensamento humano. A terceira geração desta escola elenca como tema de investigação as formas como o homem se relaciona em sociedade enquanto

leituras de mundo amalgamadas a costumes, hábitos, ritos, crenças, arte e trabalho, com todos esses elementos interpretados a partir de seus múltiplos significados forjados em um lugar social de produção: o processo histórico em que está inserido (SIMON, 2011, p. 52).

Pensar a História partindo do momento em que se está inserido, nos possibilita criar formas de interpretação e entendimento da nossa realidade e até nos levar a planejar ações futuras de ação neste meio vivido. A própria atividade humana de relacionamento enquanto ser social, compreendida nas suas mais diversas formas de

¹⁶ Ver: BURKE, PETER. **A escrita da História**. Novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP 1992.

expressão, nos fornece meios para que possamos ler o mundo através de indicativos (fontes). Neste sentido, segundo Marc Ferro, “assim como todo produto cultural, toda ação política, toda indústria, todo filme tem uma história que é História, com sua rede de relações pessoais, seu estatuto dos objetos e dos homens”. (FERRO, 1992, p. 17)

O uso do filme se mostra fecundo na nova relação que procuramos estabelecer entre alunos e a História. A posição sustentada por nós de que o estabelecimento do diálogo entre professor e aluno e busca da construção do seu próprio conhecimento pressupõe que estejamos de acordo com o respeito pelas múltiplas opiniões que possam surgir neste processo de aprendizado. Portanto, assim como a crítica documental nos mostra que a narrativa presente nos filmes é fruto de uma concepção datada e contextualizada, a ação mediadora do professor também estabelece a necessidade de ter a visão de cada aluno como uma concepção datada, oriunda de um meio social e de um indivíduo específico que colabora para a discussão e o confronto de posições que dão a possibilidade de tornar a aula mais significativa.

Para Robert Rosenstone,

é evidente que o passado na tela não visa ser literal (a história visa?), mas sim sugestivo, simbólico, metafórico. No entanto [...] podem estabelecer interseções, tecer comentários e acrescentar algo ao discurso histórico mais amplo do qual se originam e ao qual se dirigem (ROSENSTONE, 2010, p. 54).

Acrescentamos a esta opinião de Rosenstone a proposta de Vera Nascimento, para quem o uso do cinema só tem validade quando apoiado na leitura da historiografia e na contextualização com a sociedade que o produziu. Isto possibilitaria o entendimento do que está implícito no filme (NASCIMENTO, 2008, p. 12). O “algo” a ser acrescentado que Rosenstone diz só pode ser possível através do diálogo entre o enredo cinematográfico, as produções historiográficas e a metodologia crítica documental, contribuindo para que esta interação entre as diversas partes envolvidas resulte não em uma visão única, mas várias visões em que cada participante tenha sua opinião e ao mesmo tempo perceba que ela é apenas uma das possibilidades de interpretação.

O trabalho realizado pelo professor na inserção de uma obra cinematográfica como documento a ser utilizado na sala de aula não tem por objetivo fazer com que os alunos tenham todas as discussões metodológicas trabalhadas na academia. Mas sim sejam introduzidos nestas discussões e percebam que todo discurso, incluindo o seu

próprio e o do professor, são construções que possuem uma intencionalidade, mesmo que inconscientes. A desconstrução do discurso documental possibilita o trabalho de dissecação das intencionalidades do autor e o confronto com outros discursos de modo que seja possível a percepção da pluralidade e o questionamento do que antes poderia ser pressuposto como real.

Além disto, o uso do cinema como fonte e como linguagem artística – portanto detentora de um discurso histórico – nos dá a possibilidade de ampliação da compreensão e do aprendizado que apenas uma análise dos roteiros proporcionaria. Para Rosenstone, temos de "ter cuidado para não sucumbir demais à realidade dos filmes, pois, em última instância, eles não exatamente mostram, mas especulam a respeito" (ROSENSTONE, 2010, p. 47), entretanto,

alguns filmes históricos são compostos por personagens totalmente inventados colocados em uma ambientação ou situação documentada. Essa prática de invenção pode ser suficiente para tirar do filme dramático a palavra "história", mas sem dúvida não é suficiente para remover as ideias de "pensamento" ou "entendimento" histórico se, com essas palavras, estivermos falando de lidar com questões do passado que nos preocupam e desafiam no presente – questões de transformação social, relações de gênero, identidade individual e de grupo, classe, etnia, guerra, colonialismo, revolução, ideologia e nacionalismo (ROSENSTONE, 2010, p. 236).

Tanto Marc Ferro quanto Robert Rosenstone defendem o filme enquanto discurso, cientes das limitações que a sua produção impõe sobre eles, mas nem por isso restringindo-se à elas. O filme "não vale somente por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza" (FERRO, 1992, p. 87). Então, temos a possibilidade de partir da narrativa cinematográfica e das sensibilidades criadas pela obra para uma discussão mais ampla a partir do entendimento e análise que cada espectador elaborou.

É evidente a necessidade de análise do discurso, das falas, das ações que são representadas no enredo cinematográfico, entretanto, por se tratar de uma obra artística, o sutil, poético e estético também podem ter grande influência no resultado esperado pelo professor. Sendo característica inerente ao ser humano a interpretação segundo seus valores, a peça artística possibilita que cada espectador crie seu próprio entendimento, podendo ser até o oposto do que foi planejado pelo seu criador. Na exemplificação de Marc Ferro:

As experiências de diversos cineastas contemporâneos, tanto na ficção quanto na não-ficção, demonstram, [...] que, graças à memória popular e à tradição oral, o historiador pode devolver à sociedade uma história da qual a instituição a tinha despossuído [...]. (FERRO, 1992, p. 19)

A partir de estudos cognitivos de aprendizagem histórica realizados por Isabel Barca (2001), podemos perceber que, apesar da existência de múltiplas propostas explicativas fazer parte da natureza do conhecimento histórico e conseqüentemente da sua provisoriade, existe uma dificuldade por parte dos estudantes em realizar o pensamento através desta multiplicidade de visões. Em sua análise de concepções históricas categorizadas entre descritivas, explicativas restritas e explicativas explícitas pôde-se verificar que independente da faixa etária, os alunos tendem a conceber os acontecimentos históricos de forma cartesiana em que, para uma versão ser verdadeira, as outras necessariamente terão que ser falsas para se adequarem a sua forma plausível e lógica de ver o mundo¹⁷.

Peter Lee (2006) nos sugere que, para os alunos, o pensamento histórico é contra intuitivo. Pois, apesar de os avanços científicos e tecnológicos nos possibilitarem a realização do múltiplo e nos darem uma inexatidão entre o real e o virtual, a sociedade ainda possui um pensamento estabelecido em conceitos dualistas entre verdadeiro e falso. As atividades propostas pelo uso do cinema em sala de aula vêm no auxílio do professor para que esta discussão da possibilidade do múltiplo seja inserida e permita aos estudantes compreender que o certo pode existir para ele. Mas que o “seu certo” não nega a existência das certezas de outras pessoas. E sim que permite a reflexão a partir do confronto com o outro e o questionamento dos seus próprios valores e noções de certo ou real.

Ao aproximarmos os alunos do processo de construção do conhecimento histórico através da análise documental, temos a chance de criar condições para que os alunos compreendam que o pensamento histórico é dinâmico, mutável e só pode ser compreendido através de “testemunhos” primários ou secundários que variam, da mesma forma que várias pessoas podem dar diferentes versões sobre um mesmo evento.

Este processo de pensar as diferenças no passado e no presente fornece condições para que se estabeleça o que Lee chama de *literacia histórica*: ou seja, uma “alfabetização histórica” que forneça meios para que o estudante pense e se oriente no tempo, de modo que compreenda a temporalidade dos eventos estudados e seja capaz de relacionar o

¹⁷ Já adiantamos o assunto discutido com os alunos sobre a heterogeneidade e ações dos membros da instituição católica durante o período ditatorial. No terceiro capítulo abordaremos em detalhes a discussão realizada e a construção de um conhecimento que fuja desta concepção cartesiana descrita por Isabel Barca.

seu presente com o passado. Compreendendo, desta forma, a sua sociedade atual e se preparar para o desenvolvimento futuro da mesma.

Peter Lee nos mostra que a partir de uma ação diferenciada do professor é possível colaborar para que os alunos construam “estruturas históricas utilizáveis” (LEE, 2006, p. 146) de modo que estas estruturas de conhecimento superem os fragmentos factuais de eventos históricos e possibilitem uma compreensão mais complexas tanto do presente como do passado.

Esta ideia de estruturas históricas como ferramentas que possam ser utilizadas na compreensão do mundo tem sintonia com as ideias de Ausubel de conceitos subordinantes, pois, estas estruturas permitem o desenvolvimento de “pontos de vista gerais de padrões de mudança em longo prazo”. Estas estruturas ou conceitos serão sempre revisitados e assimilarão novos conhecimentos que se relacionam hierarquicamente com a estrutura já existente, a qual pode ser subdividida ou recombinada, de modo que o estudante se mantém em um processo constante de reflexão e aprendizado.

Apesar de ser uma preocupação recente, o ensino de histórica passa atualmente por um processo de consolidação do seu campo de pesquisa. Fruto da iniciativa de valorização das ciências humanas, hoje a área se preocupa com investigações que resultem em reflexões sobre os processos de ensino e aprendizagem e com propostas que contribuam para a evolução da disciplina escolar.

A História e o ensino de História, assim concebidos, têm por intuito aproximar uma disciplina até então tida como “morta” e “velha” para uma realidade presente na vida das pessoas. Pois, quando propomos a reflexão do cotidiano através do conhecimento do passado, a História só tem sentido se estiver viva e presente nas experiências individuais de cada um.

Através de uma “alfabetização histórica” que demonstre a utilidade da História na organização, interpretação e orientação das nossas vidas no presente e a possibilidade de uso destes conhecimentos para o planejamento do futuro, temos por finalidade desenvolver nos alunos formas de pensamento que correspondam aos desafios impostos por uma nova sociedade. Sociedade esta que tem se estabelecido neste início de século e, como nos diz Marco Antônio Moreira (2000, p. 3), sobreviver de forma autônoma, possibilitada por um processo de “aprender a aprender”.

Ao se trabalhar com os alunos questões metodológicas de análise documental, espera-se demonstrar para eles que o conhecimento histórico pode ser descrito

por inúmeras formas e que é dinâmico, mudando com eventos subsequentes ou com novas indagações impostas pelo presente. (LEE, 2006, p. 140).

O trabalho com fontes como, por exemplo, as cinematográficas, permite aos estudantes compreenderem como se realiza o processo de construção dos discursos e das afirmações históricas. Bem como as “diferentes formas nas quais elas podem ser mantidas ou desafiadas” (LEE, 2006, p. 140), sendo, estas condições, segundo Peter Lee, necessárias para a ocorrência da literacia histórica.

O uso do cinema no ensino de história se mostra, portanto, uma ferramenta pela qual o professor tem a possibilidade de levantar discussões juntamente com os seus alunos, dando a oportunidade para que eles se expressem, organizarem seus conhecimentos de forma lógica e argumentarem na defesa de suas opiniões.

Em nossa pesquisa temos a preocupação de não partir de ideias pré-concebidas ou idealizadoras dos processos de ensino e aprendizagem ou do professor e do aluno. Temos ciência das dificuldades enfrentadas pelos envolvidos nestes processos e de que existem muitas variáveis e características próprias das comunidades escolares que influenciam o trabalho do docente e o aprendizado dos alunos. Contudo, acreditamos que as discussões teóricas aqui trabalhadas fornecem meios para que possamos interpretar e analisar as narrativas produzidas pelos alunos de modo que nos revelem os impactos da mediação nos seus conhecimentos históricos, sem que caiamos em puro relativismo.

Por fim, para que possamos realizar a aplicação e análise das narrativas produzidas pelos alunos, sentimos a necessidade de primeiramente investigarmos e compreendermos melhor as condições de uso do cinema enquanto uma linguagem. Para este fim, realizaremos no capítulo seguinte uma discussão teórica entre diversos autores para que possamos entender as diferenças e semelhanças entre a narrativa histórica e a narrativa cinematográfica que apresenta um discurso sobre a história. Deste modo, ao trabalharmos posteriormente a aplicação prática e a análise dos resultados obtidos com os alunos, poderemos levar em consideração as características desta linguagem em nossos objetivos, ou seja, a sua capacidade de acrescentar e transmitir elementos históricos à ação mediadora. Ao investigarmos os meios pelos quais o filme transmite as informações e as abordagens históricas que realiza, teremos mais elementos para entender como e de que modo o cinema pode colaborar para o aprendizado histórico.

CAPÍTULO II

UMA ABORDAGEM DA RELAÇÃO ENTRE A NARRATIVA HISTÓRICA E A CINEMATOGRAFICA

Em nossa investigação sobre a possibilidade de aquisição de conhecimento e conceitos históricos por alunos de Ensino Médio através do uso de filmes, utilizamos o conceito de mediação cultural. Esta estratégia nos permite compreender como o professor pode fazer uso de obras cinematográficas como ferramentas no objetivo de criar um movimento dialógico entre conhecimentos e experiências adquiridas pelos alunos em suas vivências cotidianas (escolares ou não), os conhecimentos trazidos pelo professor (didática da história, teoria da história, experiências pessoais e profissionais) e as narrativas históricas contidas nos filmes.

A partir da criação de um ambiente propício para o debate e o contato com múltiplas perspectivas de interpretações, fontes e conhecimentos, esperamos investigar a possibilidade de que esta situação contribua para que os alunos adquiram e também construam novos conhecimentos e interpretações do mundo passado e presente. Para tanto, acreditamos na necessidade de investigarmos a relação que se estabelece entre a narrativa histórica e a narrativa cinematográfica, dando enfoque para as obras deste meio que tratem de temáticas ligadas à História.

Entendemos que a História busca certa estabilidade e segurança enquanto disciplina científica e o Cinema, por sua vez, é livre no uso ou não dos conhecimentos produzidos pela disciplina de História. Esta linguagem, tendo a liberdade de criar, inventar, fantasiar ou alterar suas imagens, exige que pensemos os limites entre estas duas formas de expressão do homem – a histórica e a cinematográfica – e a mobilidade entre algumas de suas fronteiras. Assim, esperamos relacionar os dois tipos de narrativas e perceber potencialidades do seu uso no ensino de História através da construção, organização e atribuição de significados em eventos históricos, permitindo também a compreensão da nossa sociedade.

O cinema surgiu no final do século XIX como uma possibilidade de apreensão do real nos seus mecanismos e posterior reprodução para uma platéia, de forma que, por ser um processo mecanizado, estaria ausente de interferências humanas, manipulações e, assim, exibiria uma imagem fiel do que havia sido gravado.

No entanto, com o avanço tecnológico, técnico e criativo das filmagens, percebemos que a inicial “inocência” dá lugar às escolhas intencionais ou despercebidas que um operador humano realiza no ato de filmagem e na composição final da obra.

Para Marc Ferro (1992) o cinema possui a tendência de manter certa autonomia em relação aos que criam ou manipulam a sua narrativa. Esta autonomia é possível na medida em que toda ação sobre o discurso cinematográfico, seja de criação, corte ou silenciamento, produz, nele próprio, uma impressão em “zonas não visíveis” (1992, p. 19). Ferro nos mostra que uma análise histórica e social de um filme possibilita ao historiador uma interpretação diferente ou mesmo inversa da que originalmente poderia ter sido pretendida pelos criadores da obra.

Assim, nossa intenção é a de perceber, através do enredo presente na película, formas de interpretação da obra que, ao serem relacionadas com o conhecimento historiográfico existente, nos possibilitem ampliar a percepção e a compreensão de determinados eventos históricos.

Para Duby e Lardreau, “a história ensina a complexidade do real, sua diversidade, suas especificidades”¹⁸ (*apud* José Carlos Reis, 1996, p. 90). De modo que, optamos por uma comparação analítica do relacionamento entre História e Cinema, o que permite utilizarmos as características próprias da linguagem enquanto obra artística como forma de transmissão de um discurso histórico e que, assim, contribui para uma visão mais ampla da complexidade do conhecimento histórico. Somando a isto, o processo de interpretação realizado pelo espectador/aluno, em contato com tais características, também se torna um fator fundamental e muito próximo do objetivo deste trabalho. Portanto, pretendemos investigar de que forma o Cinema pode contribuir para adicionar elementos reflexivos no processo de aprendizado de eventos históricos multifacetados.

O que temos em mente é fomentar a aprendizagem do conhecimento histórico e o contato com o múltiplo, o que nos daria meios para nos situarmos na temporalidade e também formas de

"referência" para o atual, que deixa de experimentar sua atualidade em silêncio e isolamento. A história tem, portanto, uma utilidade pragmática de valor incalculável: estabelece o diálogo entre os homens passados, em suas situações e soluções específicas, e os homens do presente, em seus problemas específicos. Este diálogo entre presente e passado aumenta, no presente, o número de participantes no debate e das capacidades inventivas, pela introdução dos homens e das criações passadas. (REIS, 1996, p. 89).

¹⁸ Em nosso entendimento, os autores mostram que a história permite uma apreensão da diversidade de visões que podem permear um único evento histórico, sem que com isso, tenha-se a pretensão de encerrar o passado em uma totalidade estanque.

O cinema pode, portanto, ser usado como uma ferramenta de aprendizado. Como forma de expressão midiática, ele carrega um discurso histórico passível de ser instrumentalizado pelo professor, o qual utilizaria a história ali contida como um meio para atingir o objetivo de ensino da história.

2.1 A NARRATIVA HISTÓRICA

Utilizada pelos gregos como “mestra da vida”, a história teve por função narrar os grandes acontecimentos, materializar e imortalizar feitos que serviriam de exemplo e orientação na vida de seus cidadãos. Como Hartog nos coloca, Heródoto utiliza-se da *historiê* (procedimentos de investigação) como uma operação historiográfica em que se precisa ver ou ser informado do ocorrido para poder relatar. (HARTOG, 2000). Nesta produção narrativa percebemos a intenção de organizar e orientar a vida de seus cidadãos de forma teleológica, em que a História se coloca através de discursos constituídos por exemplos, estes que vão do “passado até o porvir” (HARTOG, 2000, p. 16). No mesmo sentido, o estudo histórico dos romanos, herdado da tradição grega, vê na narrativa dos feitos passados a possibilidade de combate da

decadência, reproduzindo a título individual os grandes feitos dos mestres, repetindo os eternos modelos do passado – a história, fonte de exemplo, não está longe da retórica das técnicas de persuasão, que freqüentemente recorrem aos discursos. (LE GOFF, 1990, p. 64)

Para Rüsen, o estudo de História e a organização da vida social se relacionam desde a antiguidade ocidental até o século XVIII em que a disciplina era conhecida como *historia vitae magistra* (história mestra da vida), pois, a sua escrita era orientada pela moral e pelos problemas práticos da vida. No entanto, para o autor, após o século XIX houve um processo de definição, institucionalização e profissionalização do campo, causando também um paradoxo processo de “irracionalização” da História, no sentido de que as necessidades sociais básicas dos seres humanos de orientar sua vida no tempo deixaram de ser o guia para dar lugar a reflexões de problemas teóricos e empíricos. (RÜSEN, 2006, p.8-9).

Lawrence Stone, em seu artigo *The Revival of Narrative*, nos mostra que o retorno à prática narrativa pelos historiadores torna-se uma resposta a perguntas que até então não conseguiam ser respondidas por uma análise estrutural que se interessava pela sociedade e

não pelos indivíduos. Para ele, fazendo certa justiça, questões de “como” e “o que” foram amplamente investigadas, mas não conseguiram se aprofundar nas respostas dos “por quês”. Stone, à sua época, via uma desilusão – ainda pequena, mas crescente – dos historiadores em modelos deterministas, baseados em uma cientificidade que produzia leis generalizadas para explicar as mudanças históricas (STONE, 1979, p. 5). Esta desilusão seria causada porque *“many historians now believe that the culture of the group, and even the will of the individual, are potentially at least as important causal agents of change as the impersonal forces of material output and demographic growth”*¹⁹ (STONE, 1979, p. 9).

Podemos perceber, então, que este retorno ao uso da narrativa adquire outra forma para além daquela que foi utilizada anteriormente. As ideias desenvolvidas a partir da crítica documental do historicismo, a ampliação da noção de História pela escola dos *Annales* e também as metodologias desenvolvidas pelos chamados estruturalistas, deram uma nova perspectiva para a narrativa.

Lawrence Stone elenca cinco pontos que separam esta nova narrativa daquela realizada outrora: (1) Nestes novos trabalhos, existe uma grande preocupação em torno da vida e do comportamento dos que consideramos “excluídos da história”, em oposição a uma história do poder e de grandes heróis; (2) não se excluiu a análise na metodologia utilizada anteriormente, ela se mantém tão presente quando a descrição, fazendo um intercâmbio entre as duas formas; (3) estão utilizando novos tipos de fontes ou reinventando o uso de fontes já consagradas no meio historiográfico; (4) as narrativas são contadas tentando-se “cautelosamente” explorar o subconsciente de seus atores, ao invés de simplesmente elencar os simples fatos e; (5) ao se narrar a história de uma pessoa, pretende-se lançar luz na compreensão dos movimentos internos de culturas e sociedades passadas (STONE, 1979, p. 19).

A narrativa torna-se, portanto, uma organização lógica e inteligível de fatos com a intenção de discorrer sobre um assunto histórico de modo que se pretenda trazer ao leitor uma compreensão sobre o tema. A narrativa dos eventos passa a ser reveladora do lugar que ocorreram. De semelhante forma, Jörn Rüsen diz:

¹⁹ “Muitos historiadores acreditam que a cultura de um grupo, e também a vontade individual, são potencialmente agentes causais importantes tanto quanto são as forças impessoais de produção material e crescimento demográfico.” (Tradução livre do autor).

Narrar a partir do tempo faz sentido na medida em que a seqüência temporal dos acontecimentos (na maior parte ocorrências ou conteúdos empíricos de tipo estrutural) é situada no contexto próprio a esses mesmos acontecimentos. Esse contexto é tal que a particularidade (contingência) dos acontecimentos nele não desaparece, mas aparece como uma mudança temporal reconstituível (RÜSEN, 2001b, p. 155).

Percebemos, então, a proposta de Rüsen de relacionar a narrativa de eventos passados e históricos, com um contexto próprio dos acontecimentos que se mostra, majoritariamente, como algo estrutural. Esta “reavivada” forma de escrita da história, a nosso ver, pretende trazer para a discussão uma forma múltipla de entendimento histórico. Como exemplo, podemos perceber nos trabalhos de Fernand Braudel a respeito do Mediterrâneo, a abordagem de esferas temporais de longa, média e curta duração que podem ser analisadas na tentativa de compreensão de um determinado evento ou uma sociedade. Para Paul Ricoeur, Braudel “reenraíza” datas e fatos nas estruturas e conjunturas, ao mesmo tempo em que se utiliza de acontecimentos para “testemunhar” em favor das estruturas e conjuntas abordadas (RICOEUR, 1994, p. 304).

Para Rüsen, “narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo” (RÜSEN, 2001b, p. 149). Desta forma, a História seria a atividade intelectual de trazer o passado para o presente e tanto a História quanto a apreensão do conhecimento histórico se dariam através de uma lógica narrativa. A narrativa – histórica – pensada por Rüsen seria uma forma própria de explicação da História, a qual se distinguiria da racionalidade das ciências naturais ou das artes por compreender racionalidades referentes aos níveis *cognitivos*, *políticos* e *estéticos*.

A perspectiva *cognitiva* se dá, pois, toda narração traz informação. Ao narrarmos algo elegemos um tema e discorremos sobre ele na tentativa de estabelecer um contato entre o nosso receptor e o conteúdo proposto por nós. Entretanto, como já muito explorado pelas metodologias de análise pós-historicistas, podemos extrair da narrativa muito mais do que a informação que ela explicita, revelando os outros níveis de racionalidades levantados por Rüsen (RÜSEN, 2001b, p. 163). Os silêncios, os adjetivos, a condução da abordagem pelo autor e o próprio ambiente de inserção social do texto e do autor nos dão informações que escapam das tentativas de direcionar o discurso narrado em uma única leitura. Ao espectador/leitor atento, assim como ao historiador que questiona a fundo a sua fonte, tudo pode revelar uma informação, até o “nada”.

A narrativa também adquire uma racionalidade *política*, pois, o ato de narrar exige que selecionemos fatos e façamos um ordenamento dos mesmos com a intenção de

criarmos uma compreensão de nossa mensagem. Desta forma, a ordenação dos nossos argumentos pressupõe escolhas que estão relacionadas com a nossa compreensão, perspectiva e intenção para com o nosso mundo. O viés político que existe na escolha e elaboração de uma narração é oriundo principalmente da intenção e da pretensão do autor, ainda que não totalmente ciente disso, de realizar uma intervenção em quem consome seus argumentos. Portanto, o caráter político se relaciona também com o cognitivo, como já dito, através da escolha de informações e da abordagem do autor, ou seja, uma politização dos argumentos (RÜSEN, 2001b, p. 163). Esta perspectiva política também se relaciona com o caráter estético, já que há a intenção de sensibilizar ou alterar o estado de percepção do leitor/espectador.

Um exemplo, entre outros, é o posicionamento do diretor Helvécio Rattón em *Batismo de Sangue* que altera o foco da narrativa do livro em que se baseou. Enquanto o livro coloca o guerrilheiro Carlos Marighella como personagem principal da obra e deixa como personagem secundário frei Tito, o diretor inverte esta abordagem e dá destaque aos frades dominicanos, em especial ao frei Tito, o qual adquire centralidade e tratamento de mártir frente aos acontecimentos expostos. Quanto ao caráter político, Sara Feijó (2011) desenvolve uma investigação sobre a construção da narrativa exposta no filme e propõe que a seleção das informações e os recortes dados ao roteiro têm por objetivo destacar a participação dos frades dominicanos na resistência ao regime, caracterizá-los como mártires e defendê-los da versão oficial do regime que os colocou como traidores e responsáveis pela morte de Carlos Marighella.

Por fim, a questão *estética* tem uma visibilidade maior quando tratamos de linguagens e obras artísticas como o cinema. Porém, não podemos nos esquecer de que o artístico também é usado como meio para a transmissão de conhecimentos (cognitivo) e intervenções (político). A estética empreendida pelo autor visa sensibilizar o receptor, através de uma “força de convencimento” (RÜSEN, 2001b, p. 163) e causar nele algum sentimento, seja de aceitação ou questionamento, e assim atingir o objetivo de sua produção. No entanto, é preciso ter em mente que o receptor não é um ser passivo diante dessa ação. O leitor/espectador – ou seria melhor tratarmos de leitores/espectadores? – precisa ser compreendido aqui como um agente, alguém que também exerce uma ação sobre a obra, não dependendo apenas das intenções do autor. Este agente também realiza uma apropriação da sua produção, tendo a capacidade de negá-la, aceitá-la ou reinterpretá-la de acordo com os seus próprios conhecimentos e experiências vividas.

Paul Ricoeur nos fala da ação da estética sobre o leitor, de modo que esta o afeta, combinando numa experiência particular uma *passividade* e uma *atividade* que tem na *recepção* do texto pelo leitor a *ação* de lê-lo (RICOEUR, 1997, p. 286). O caráter estético tem, então, uma função sensibilizadora que pode se concretizar em maior ou menor grau, possibilitando ao receptor fazer não só uma interpretação sua da obra, mas associações com seus próprios conhecimentos e vivências e, assim, uma interpretação de sua própria realidade.

Durante a atividade do Grupo Focal foi possível perceber os diversos movimentos de “passividade” e “atividade” sobre as opções estéticas do diretor, aceitando algumas sugestões e se envolvendo com cenas chocantes ao mesmo tempo em que desenvolveram uma interpretação própria sobre elas. Um exemplo disto foi a interpretação realizada por alguns alunos sobre as cenas iniciais e finais: o diretor opta por iniciar a obra pelo “final” cronológico, exibindo a caminhada até o local, a elaboração da forca, seus sofrimentos internos e, por fim, o suicídio de frei Tito com a exibição de seu corpo pendurado; ao final da obra, há novamente a cena da caminhada até o local de sua morte, mas diferentemente do início, não é exibida a elaboração da forca e toda a carga dramática do início, mas a imagem sobe, ascende à copa das árvores em direção ao céu, simbolizando a ascensão de frei Tito ao paraíso cristão.

A aluna Eliana entende que esta composição não teve um “final feliz” com o intuito de demonstrar que “têm seqüelas até hoje” e que esta falta de “final feliz” representaria “que ainda tem muito a ser feito [...] para o Brasil melhorar”. Já Fábio informa que “ele [diretor] quis dizer que acabou, acabou”, embora tenha sido um “processo que transcorreu da pior forma possível”, com muitas pessoas “enlouquecendo”, “se matando” ou sendo mortas.

Concluimos, então, por entender que a narrativa, embora expresse a perspectiva do seu elaborador, não está isolada e não deve ser apresentada como a única possibilidade de compreensão da temática que trata. Para além disso, a narrativa permite visualizarmos, interpretarmos e questionarmos ela a partir do nosso referencial de entendimento do mundo, dos referenciais trazidos pelo autor ou implicados no seu posicionamento e na comparação de uma narrativa com outras também possíveis. Uma narrativa se sustenta na relação que ela estabelece com as estruturas sociais que ela comunga. Neste sentido, a narração de eventos históricos que poderíamos chamar de pontuais não limita a nossa visão, mas permite que diferentes leitores/espectadores estabeleçam diferentes interpretações ou compreensões a respeito de uma ou várias narrativas sobre determinada temática. A ausência de um “final feliz” apontada pela aluna Eliana possibilitou o

estabelecimento de uma interpretação sobre a obra que a levou a questionar tanto a si como seus colegas sobre as “seqüelas” que o regime ditatorial causou na população daquela época e na nossa sociedade atual, causando também questionamentos de outros alunos:

Eliana: Vamos supor ... é ... o que aconteceu depois? Será que a ditadura acabou, entendeu? Será ... não, tipo assim, não só a visão, claro ... o brasileiro vai falar 'Ah, obviamente a ditadura acabou'. Só que, vamos supor, você vai atrás: "Como será que ela acabou"?

Carolina: Ou "Como será que ela começou"? "Como será que virou isso"?

Eliana: "Como será que ela ficou?"

Alice: "O que levou a acontecer isso?"

A partir do momento que temos a noção de que narrar é organizar de forma inteligível e organizar é dar um sentido para os objetos históricos, a narrativa tem a possibilidade de tornar-se compreensível, crítica e significativa²⁰. A narrativa, portanto, não seria fruto de pura ficcionalidade inerte ao mundo, pois, está presa de duas formas à “realidade”. A primeira, como já dito, pelo passado que possibilitou a ocorrência dos fatos narrados. A outra forma é o presente do leitor que, como nos coloca José Carlos Reis “limita a dimensão ficcional do texto, que, de fato, existe, ligando-o à referência exterior, tornando-o controlável realista e cientificamente” (REIS, 2003, p. 69).

É pelos conflitos e questionamentos do presente que o historiador busca no passado conhecimentos, interpretações, outras soluções, que, apesar de serem datados, servem de meios para que se estabeleça uma dialogia entre as temporalidades e culmine na tentativa de resolução de problemas cotidianos dele. Quando questionamos os alunos sobre o preconceito que existe sobre os filmes brasileiros, tachados de ruins, a aluna Carolina recorreu a uma interpretação da história do Brasil para responder esta pergunta. Para ela, uma explicação seria que “desde a colonização [...] todo mundo vinha e explorava o Brasil” e que, portanto, o país sempre é visto apenas como fornecedor de materiais simples que seriam “melhorados em outro país” e nunca como um produtor de bens ou cultura de qualidade.

Para Rüsen (2001b), a história tem função na sua possibilidade de instrução das pessoas na compreensão da realidade. Para ele, pode haver alguns pontos de convergência com a forma grega “História mestra da vida”, mas o autor vê o conhecimento histórico muito mais que apenas exemplos a serem seguidos. O estudo da história torna-se uma possibilidade

²⁰ Ou seja, os três níveis de racionalidade propostos por Rüsen têm a possibilidade de causar um efeito sobre o leitor.

de orientação da vida para as pessoas, seja no presente ou no planejamento de um futuro, podendo não só utilizá-la como exemplo, mas também romper com ela ou relativizá-la ao perceber as suas alterações ao longo do tempo. Desta forma, vemos na narrativa histórica a possibilidade de construção de um conhecimento que trabalhe com questões cotidianas ao mesmo tempo em que se insere em movimentos mais amplos e enraizados nas sociedades estudadas. Como resultado espera-se uma contribuição para a elaboração de um entendimento mais complexo e amplo do passado, o qual permita traçar comparações, relações e interpretações do presente.

Portanto, queremos aqui pensar o uso da narrativa cinematográfica e a sua aproximação com a narrativa histórica como uma forma de contato de um público com discussões que sejam significativas para eles. Este público, os alunos, mesmo não tendo a formação de um historiador podem se relacionar com discussões, questionamentos, metodologias e interpretações de modo que contribuam para o entendimento de situações presentes em suas vidas. A constituição histórica de sentido

perpassa todas as dimensões das mais diversas manifestações da vida humana. Ela pode efetuar-se na forma de procedimentos inconscientes que influenciam a vida concreta, como o recalque, o afastamento ou a reinterpretação das lembranças, experiências e interpretações impostas que incomodam. (RÜSEN, 2001b, p. 160)

Rüsen vê, então, a narrativa como uma ação de percepção do passado no presente, a qual é possibilitada através da análise de situações classificadas por ele como “arquetípicas”. Estes arquétipos nos permitirão entender de que forma símbolos, imagens, palavras e alusões são “históricos” e como contribuem para a comunicação da vida humana prática, nas formas de um passado interpretado, um presente entendido e um futuro esperado. (RÜSEN, 2001b, p. 160).

Hélio Rebello Cardoso Júnior, através do pensamento de Paul Veyne, nos mostra que quando nos voltamos para o passado, estamos em condições de ver “mais coisas”, “mais aspectos do real”, pois tentamos analisar o passado na busca de criar novos conceitos para explicar o nosso mundo. A história nos permite acumular conhecimentos e convertê-los em conceituações dos acontecimentos, as quais nos permitem descobrir a complexidade do mundo (CARDOSO JÚNIOR, 2003, p. 102).

Rüsen (2001b, p. 61) pensa a narrativa histórica como uma síntese estrutural das operações mentais que constituem a consciência histórica. A formação de uma

consciência que seja capaz de orientação é resultado de uma carência de sentido experimentada pelo indivíduo no tempo, de modo que não existe uma separação clara entre o tempo natural e o tempo humano. Pois, para nós, o tempo é experimentado de uma forma complexa e resultante da inter-relação de várias temporalidades. Assim, o autor vê a necessidade de se fazer uma distinção em entre narrativa histórica e narrativa ficcional, pois, esta última está ligada ao tempo humano, percebido de forma muito particular e de certo modo livre para relacionar-se com a realidade.

De fato, quando pensamos no aprendizado e, portanto, na criação de um conhecimento histórico em bases científicas, a distinção entre real e ficcional é necessária. Pois, a relação entre os dois tipos de narrativa possui pontos de contato de modo que o ficcional realiza interferências no real e vice-versa, contribuindo para o entendimento final.

Para Rüsen,

na historiografia também existem elementos ficcionais. Além do mais, essa distinção é problemática porque o "sentido" que é constituído sobre a experiência do tempo mediante a interpretação narrativa está além da distinção entre ficção e facticidade. Nesse "sentido", como já se indicou, mesclam-se tempo natural e tempo humano em uma unidade abrangente. (RÜSEN, 2001b, p. 62).

Ainda de acordo com Rüsen, a narrativa histórica diferencia-se da ficcional a partir de três formas: (1) uso da lembrança para interpretação da experiência no tempo, pois, a mobilização das transformações sofridas pelo homem e o seu mundo servem de base para a interpretação e ação no presente. A lembrança aqui não se resume apenas ao nível individual, mas também às experiências coletivas transmitidas entre as pessoas por tradições orais, leituras, conteúdos escolares, música, artes visuais e outras expressões culturais de determinada sociedade; (2) a narrativa histórica se apresenta como a expressão da lembrança do passado que é tornado presente para fins de orientação e resulta numa continuidade para o futuro. A narrativa torna-se uma representação de continuidade entre passado memorado e futuro, em que este passado ganha um sentido orientador que possibilita uma expectativa e planejamento de ação no futuro; (3) a narrativa auxilia a constituição de uma identidade do homem que permite que ele se perceba enquanto indivíduo e ao mesmo tempo faça parte da dinâmica temporal e da mutabilidade das ações humanas (RÜSEN, 2001b, p. 62-66).

Durante nossa atividade, percebemos em alguns momentos que os alunos atribuem ao passado um sentido pessimista de permanência ao lembrá-lo e torná-lo presente

como forma de demonstrar que certas características mantêm-se ao longo do tempo da mesma forma. Em uma discussão as alunas Carolina, Eliana e Gabriela interpretaram a falta de participação da população em geral nas manifestações contra a Ditadura como um comodismo que se assemelha com a falta de movimentação da sociedade hoje em lutar contra a corrupção na política nacional. É possível entender esta abordagem sobre o passado realizado pelas alunas como uma forma de orientação, pois, ao associarem o presente como repetição a tais eventos do passado, elas posicionam-se de maneira crítica ou mesmo opositora a estas ações.

Rüsen considera suas investigações sobre a história a partir de um equilíbrio entre o subjetivismo e o objetivismo da teoria. A investigação histórica enquanto ciência busca uma materialidade concreta nas fontes de modo que comprovem a existência dos eventos ao mesmo tempo em que tem por objetivo fornecer meios para a aquisição de uma consciência histórica que responda às carências humanas de orientação no tempo. Portanto, intencionalidades humanas e experiências concretas são partes de um todo complexo entendido pelo autor como história.

2.2 A HISTÓRIA NOS FILMES

O cinema como meio de comunicação está amplamente constituído na cultura das sociedades contemporâneas, tendo grande aceitação em variados grupos e regiões. Frequentemente as produções cinematográficas investem em temas relacionados à História, o que nos levou neste trabalho a investigar certas potencialidades que esta linguagem tem em transmitir um discurso que, para além de entreter, pode auxiliar na compreensão e no aprendizado histórico.

É conhecido que o Cinema, assim como as outras formas artísticas e midiáticas, foi utilizado de muitos modos ao longo da sua existência: Reprodução da realidade, propaganda política, doutrinação, contestação, crítica, militância e entretenimento. Hoje na sociedade brasileira, dada a alta importância atribuída às mídias, fim do regime autoritário e adoção da produção capitalista de bens culturais, entre outras condições, temos o cinema majoritariamente como um produto da indústria do entretenimento.

Mas, mesmo com um uso preferencial por esta função recreativa atribuída ao cinema, não podemos esvaziar a produção cultural das formas como a própria sociedade se entende e entende o seu passado. Como obras artísticas, os filmes são detentores de discursos explícitos e implícitos, que podem ser potencializados, modificados ou desconstruídos pelo

seu público através das inúmeras possibilidades de interpretação que elas estão sujeitas a receber.

Marc Ferro entende que as significações dos filmes não são somente cinematográficas.

Ela não vale somente por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza. [...] E a crítica também não se limita ao filme, ela se integra ao mundo que o rodeia e com o qual se comunica, necessariamente. (FERRO, 1992, p. 87).

Neste sentido pensamos que, quando uma produção cinematográfica se propõe a abordar uma temática histórica, sua investida neste campo permite que percebamos no filme um discurso histórico que é fruto de impressões que um determinado “mundo que o rodeia” tem e deseja, ainda que involuntariamente, transmitir ao seu público espectador.

Portanto, nos utilizamos das ideias de Robert Rosenstone que vê nos filmes a possibilidade de aproximação deste com a biografia, a micro-história ou da história narrativa popular. De modo que, tanto o acadêmico quanto o cineasta contam um enredo – ou uma narrativa – com começo, meio e fim, incluindo em sua produção um teor moral que expressa suas posições, preferências e abordagens sobre os fatos históricos. (ROSENSTONE, 2010, p. 35).

Os filmes, mesmo sendo considerados obras ficcionais, têm uma potencialidade que não pode ser desconsiderada ao investigarmos as suas incursões sobre o campo da História. A sua ficcionalidade e suas metáforas relacionam-se com porções do passado e adquirem o poder de afetar a maneira como o vemos.

Como exemplo, podemos pensar no filme *Zuzu Angel* de Sérgio Rezende²¹. Quem poderia nos dizer o que realmente aconteceu durante seu trajeto naquela noite de 14 de abril de 1976 quando o carro de Zuleika Angel Jones sofreu o acidente e a mesma acabou morrendo? A intenção não é esvaziar o evento de suas implicações sociais, criminais ou políticas, assim como também não pretendemos desconsiderar o depoimento das testemunhas.

Entretanto, a construção do enredo do filme em torno de uma tensão crescente, um clima de conspiração e espionagem, apesar de não nos dar a certeza do ocorrido, nos faz refletir sobre as formas obscuras de ação dos departamentos de investigação, segurança e repressão da Ditadura.

Para Rosenstone,

²¹ Ver ficha técnica ao final.

É bastante evidente que os filmes usam os dados de uma maneira muito mais solta do que a história acadêmica. Também é evidente que o passado na tela não visa ser literal (a história visa?), mas sim sugestivo, simbólico, metafórico. No entanto, os melhores filmes históricos [...] podem estabelecer interseções, tecer comentários e acrescentar algo ao discurso histórico mais amplo do qual se originam e ao qual se dirigem. (ROSENSTONE, 2010, p. 54).

De mesma forma, quando os freis dominicanos, em *Batismo de Sangue* de Helvécio Ratton²², improvisam uma celebração eucarística dentro do cárcere no DOPS de São Paulo, nos é sugerido o conflito ético e moral no qual muitos dos braços do regime viviam. Em uma opinião superficial, poderíamos cair na generalização de considerar que todos os colaboradores da Ditadura eram torturadores frios e extremamente violentos à semelhança do delegado Fleury que é retratado. Mas a narrativa produzida pelo filme opera através do simbólico e nos propõe através da figura do carcereiro que hesita em receber a hóstia, a existência de “engrenagens” do sistema repressor que viveram conflitos entre a violência da qual fizeram parte e uma moral de compaixão pelo próximo, ainda mais se tratando de freis, representantes de uma ordem religiosa.

Outras passagens do filme ou, mesmo uma análise da sua narrativa geral, servem para que possamos refletir sobre a existência de vários grupos opositores ao regime, divergindo de um discurso simplista que comumente aglutina toda a oposição em um único grupo. Podemos citar: a Igreja Católica é mostrada não como uma instituição com uma atitude única a respeito do governo; os participantes de grupos da oposição também são explorados em sua multiplicidade, fragilidade, comprometimento e capacidade de resistência diante da tortura e outros tipos de violência; ou que o fato de alguém ser da oposição ao regime não pode resumir-se apenas à luta armada, ser terrorista ou comunista, visão que ainda podemos perceber frequente em comentários de notícias que remetem à Ditadura²³.

José Carlos Reis (2010), investigando o pensamento de Paul Ricoeur, nos mostra a possibilidade de entendermos a narrativa histórica através da semântica hermenêutica. Removendo algumas barreiras entre ficção e história podemos pensar esta passagem citada do carcereiro como uma “comunicação viva” em que há uma interpretação e apropriação do texto – ou do filme – criando a possibilidade de interpretar a si próprio – e de

²² Ver ficha técnica ao final.

²³ Durante as discussões e notícias a respeito da constituição da “Comissão da Verdade” pela Presidência da República pudemos acompanhar na internet comentários após tais notícias que, dentre muitos outros, simplificavam a questão à ideia de “terroristas de esquerda” que tentam vingar-se de quem não permitiu que eles tomassem o poder no período ditatorial. Ver anexo C.

suas experiências. (REIS, 2010, p. 68). O caráter estético da narrativa tem a possibilidade, então, de estimular a sensibilização do espectador. Suas experiências vividas, seus conflitos éticos e morais tornam-se fundamentais na sua interpretação do que significou aquela ação de hesitação do carcereiro, suas implicações enquanto participante “duvidoso” de um sistema político e também sua responsabilidade pelo apoio e os atos que realizou durante o período.

Rosenstone nos mostra a potencialidade do filme em causar discussões, análises e intervenções nossas na forma como vemos o passado e como podemos adicionar novas perspectivas de interpretação desse passado para compreensão do presente. O autor cita ao longo de seu livro *A história nos filmes/Os filmes na história* vários exemplos de filmes como *JFK – A Pergunta que Não Quer Calar* (Oliver Stone), outras películas do mesmo diretor e de outros diretores sobre o seu impacto na sociedade²⁴. No exemplo de *JFK*, a polêmica em torno do filme “gerou a abertura de um inquérito parlamentar sobre o relatório da *Comissão Warren* a respeito do assassinato do presidente”. (ROSENSTONE, 2010, p. 18).

No caso brasileiro, podemos citar o exemplo, tomadas as suas proporções e características próprias da sociedade brasileira, os filmes *Tropa de Elite – Missão dada é missão cumprida*²⁵ e sua continuação *Tropa de Elite 2 – O inimigo agora é outro*²⁶ que causaram reações diversas na sociedade brasileira. Algumas delas foram discussões a respeito da violência, suas origens e consequências na cidade de Rio de Janeiro e o uso de políticas de segurança pública para fins político-eleitorais. Com *Tropa de Elite 1*, pudemos ver a opinião do diretor José Padilha sobre os métodos violentos de pacificação de comunidades dominadas por traficantes sob o pretexto de trazer segurança para visita do Pontífice João Paulo II ao país. Em *Tropa de Elite 2*, o diretor nos apresenta uma relação corrupta entre polícia e política mostrando de que forma os interesses políticos podem fazer uso da violência e da própria polícia corrupta para atingir seus objetivos.

As proposições dos dois filmes e as várias reações, muitas contrárias ao efeito esperado pelo cineasta, possibilitaram à sociedade discutir a sua violência presente. Embora estes dois filmes não tenham uma preocupação direta em abordar questões históricas, não é possível embarcar em suas proposições sem nos remetermos à própria história do Brasil. Violência policial, corrupção, tortura, abuso de poder, marginalização de comunidades, fraudes eleitorais e violência urbana são temáticas que estão presentes na história do Brasil de

²⁴ Outros exemplos de filmes, documentários e séries televisivas também são dados como *A Dor e a Piedade* (Marcel Ophüls), *A Batalha de Argel* (Gillo Pontecorvo), *Uma Cidade Sem Passado* (Michael Verhoeven), *La Historia Oficial* (Luis Puenzo) entre muitos outros.

²⁵ Ver ficha técnica ao final.

²⁶ *Idem*.

muitas formas e em muitas temporalidades. A história contribui para as discussões levantadas nas obras cinematográficas e as obras também contribuem para a compreensão da sociedade, com suas problemáticas do presente e do passado.

2.3 EXPRESSÕES HISTÓRICAS NA NARRATIVA CINEMATOGRÁFICA

Segundo Rüsen, o interesse do homem pela história está ligado à sua carência de orientação no tempo. Os interesses e necessidades da humanidade – por mais diversos que sejam – de agir no seu presente sobre a sua realidade causam uma necessidade de reflexão do seu mundo. Tal necessidade de reflexão sobre o presente e uma conseqüente perspectiva de projeção ao futuro configura também uma necessidade de busca ao passado, se tivermos em mente que este passado é justamente trazido ao presente como uma forma de melhor compreender e embasar o pensamento humano sobre o mundo corrente.

O passado aqui tratado possui duas origens: seria aquele experimentado, vivido pelo indivíduo de forma que ele se torne um conhecimento adquirido ao longo de sua existência temporal; e o conhecimento histórico adquirido por outros meios como escolar, textual, pelas interações sociais ou no contato com objetos culturais como imagens, filmes, programas televisivos.

Faz-se necessário, entretanto, pensarmos que este passado trazido ao presente pode ou não se configurar como um conhecimento científico da história. Sobre ele é preciso que a teoria e metodologia da disciplina histórica operem de modo que o ocorrido faça sentido diante de um contexto histórico em que esteja incluso e se evite que o conhecimento histórico seja usado apenas como sustentação de argumentações exclusivamente subjetivas ou dogmáticas.

O conhecimento histórico – e sua possibilidade de aprendizado através do cinema – que pensamos nesse trabalho é aquele que, ao serem aplicadas técnicas de pesquisa²⁷, podemos extrair um conhecimento empírico. Deste modo, pretende-se analisar o discurso cinematográfico e o conhecimento trazido por ele através de meios científicos, de forma que possamos saber identificar, no filme, a sua parte ficcional e a parte “real”.

Contudo, cabe ressaltar que, como trabalhado por Robert Rosenstone, a própria ficcionalidade da obra, também cabe como indicativo da intencionalidade do autor,

²⁷ Estas técnicas não se referem exclusivamente à produção escrita da história. Como veremos mais adiante, é necessário que compreendamos as formas próprias de expressão da linguagem cinematográfica para tentarmos perceber as informações em questão.

pois, através da metáfora, ainda que surreal, o cineasta pode expressar algo que, apenas com palavras ou argumentos realísticos, não possuiria a estética desejada. Portanto, pensamos que o filme, pode e deve ser desconstruído em sua composição textual e também imagética e sonora a fim de que consigamos aplicar uma metodologia analítica com profundidade suficiente para que compreendamos o que está implícito na obra. Ao mesmo tempo, o filme também precisa ser compreendido como um todo: onde os elementos que o compõem interagem entre si e se relacionam, pois, enquanto obra artística, o filme não é apenas um texto lido, mas uma narrativa interpretada, ambientada sonora e visualmente e que se relaciona tanto internamente quanto com o contexto sócio-cultural em que é produzido e exibido.

A ciência histórica se estabelece na carência humana por orientação do seu agir e das suas ações no tempo, de modo que, “a partir dessa carência é possível constituir a ciência da história. Ou seja, torná-la inteligível como resposta a uma questão, como solução de um problema, como satisfação (intelectual) de uma carência (de orientação)”. (RÜSEN, 2001b, p. 30).

Como tratamos da possibilidade de aprendizado em um ambiente escolar, o papel de mediação do professor é fundamental nesta situação. Este enquanto profissional capacitado faz uso da teoria, aplicação do método e exploração das carências – individuais ou coletivas – em que alunos e professor estão inclusos. O professor como mediador usa a sua experiência profissional e a sua capacidade de estímulo aos alunos para que estes consigam perceber de que forma as carências – próprias ou estimuladas – relacionam-se com o conhecimento trabalhado no filme e possam lhes dar maior capacidade de resolução para tais problemáticas.

Como vimos na proposta de David Ausubel, através deste relacionamento entre a carência prática de sentido e o conhecimento que se está tendo contato, o aluno pode apreender um conhecimento novo que seja significativo para ele, estabelecido através da ancoragem de significâncias entre o seu presente (já conhecido) e o passado (a ser apreendido). Este novo conhecimento torna-se então latente ou disponível para que, em um momento de carência, o aluno possa pensar a sua realidade fazendo uso deste e de outros conhecimentos que já tenha adquirido.

A proposta de mediação cultural baseia-se no uso de linguagens que possuam significados históricos relevantes para o aprendizado. Mesmo que selecionemos a linguagem cinematográfica como ferramenta mediadora em nossa investigação, a execução da

análise da narrativa fílmica exige que cruzemos informações com outras fontes de modo que possamos perceber onde a “realidade” abordada pelo cineasta está inclusa. Assim, podemos buscar na narrativa cinematográfica uma experiência concreta dos homens na medida em que o ficcional relaciona-se com o conhecimento empírico trazido pelas fontes e constitui-se enquanto um conhecimento histórico. Rüsen vê nos métodos de pesquisa empírica fundamentos que regulam o pensamento histórico, produzindo fundamentações específicas e que influenciam o modo como as ideias são concebidas, pois são estas ideias – ou perspectivas – que tornam o passado cognoscível pela história como uma ciência particular (2001b, p. 33).

A proposição deste capítulo é levantar um aporte teórico que possibilite entendermos a inserção na narrativa histórica dentro de um processo historiográfico maior e também as suas particularidades. Ao contrário de pensarmos em uma linearidade da escrita da histórica em que o mais “novo” supera o mais “velho”, intencionamos perceber que a narrativa é uma das possibilidades de se escrever a história. Suas características, não negam métodos e teorias pensados “antes” dela, mas ao contrário, agregam, utilizam, se apropriam, interpretam formas de se fazer história em uma nova perspectiva que pretende contemplar tanto o micro quando o macro histórico.

Como resultado, entendemos que este tipo de escrita historiográfica nos auxilia a pensarmos e vemos na narrativa cinematográfica formas também semelhantes de unirmos o micro ao macro histórico. O contato com as temporalidades se estabelece na relação entre o que foi e o que é; o passado é usado como informação a ser comparada, analisada, discutida tanto na sua ocorrência pontual, experimental do indivíduo como na sua inserção em um contexto social, cultural, econômico e político.

Da mesma forma, percebemos a possibilidade do uso da obra cinematográfica através da sua proposição em revisitar, interpretar e expor o passado nas telas de cinema como uma oportunidade de entrarmos em contato com o passado. Podemos usá-la nas suas características de liberdade, inventividade, sensibilização, representação e exposição de uma mensagem sobre o passado para “engrossarmos” o debate sobre os nossos problemas cotidianos, dos mais pessoais aos mais coletivos.

Como nos coloca Rosenstone, “o passado contado por imagens em movimento não elimina as antigas formas de história – vem se juntar à linguagem que o passado pode usar para falar” (ROSENSTONE, 2010, p. 20). As metáforas, a simbologia e os elementos tropológicos podem nos auxiliar, acrescentando algo mais à análise lógica, através da

representação de uma temática, do enredamento em uma narração lógica e estabelecendo um sentido cognitivo, ético ou estético (WHITE, 1994, p. 29).

Como viemos discutindo até aqui, o cinema – assim como as demais mídias audiovisuais – tem se tornado extremamente presente em nossa vida cotidiana. Gerações têm sido imersas na cultura midiática audiovisual desde o momento do seu nascimento. Com a ampliação do mercado e a inclusão digital, cada vez mais crianças começam mais cedo a se relacionar, utilizar e consumir os produtos audiovisuais antes mesmo de aprenderem a falar.

O problema que se coloca para professores e historiadores é sobre como lidar com um meio de transmissão de valores, informações e opiniões que está naturalizado em uma parcela muito grande da população. O consumo e a adoção de seus argumentos acabam também sendo naturalmente assimilados sem muito – ou quase nenhum – esforço crítico.

Rosenstone (1995, p. 3) questiona-se quanto a uma implicação profunda na análise deste meio: como devemos tratar um meio sujeito às convenções do drama e da ficção de forma séria enquanto um veículo de pensamento sobre o passado? Como veremos, o autor chega ao entendimento de que, assim como trabalhos escritos, alguns filmes históricos têm a capacidade de realizar questionamentos sobre a sua realidade temporal e sobre o passado: como nos tornamos quem somos e o que significa ser quem somos (1995, p. 8).

Se Rüsen considera, apesar de problemática, a separação entre narrativa ficcional e histórica pelo comprometimento desta última com o desenvolvimento da identidade humana²⁸, Rosenstone (1995) considera que certos filmes também comungam de algumas características desta narrativa histórica ao se comprometerem com tentativas de interferência nesta identidade ao trazerem novos elementos. Para este último autor, a aproximação entre as produções históricas escritas e cinematográficas ocorre quando percebemos que o trabalho escrito também possui seu quinhão de criação sobre as fontes e o filme histórico possui um comprometimento com as fontes e com a sociedade no qual está inserido. O que nos permite pensar em formas de análise do filme para além de uma função apenas de entretenimento.

Para tentar responder a sua própria pergunta sobre o tratamento do meio fílmico, Rosenstone primeiramente entende que a história é um modo de pensamento, o pensamento histórico – que também é histórico e datado. A inserção deste pensamento em um suporte passa por um processo de construção que o obriga a se adaptar às características

²⁸ Vide numeração 1, 2 e 3 à página 54 em que Rüsen (2001b) diferencia a narrativa histórica da ficcional.

materiais e funcionais do meio em questão. O suporte em que a história é posta acaba também por ser uma convenção datada que pode privilegiar elementos do discurso como fatos, análises, linearidade do pensamento – por exemplo, a história escrita acadêmica clássica. Portanto, o que é proposto é que *“history need not be done on the page. It can be a mode of thinking that utilizes elements other than the written word: sound, vision, feeling, montage”*²⁹ (ROSENSTONE, 1995, p. 11).

Portanto, quando adotamos o conceito de que história é uma construção, conseguimos pensar em outras formas e meios de refletirmos sobre o passado. Nesta proposta, temos a possibilidade de pensar alguns filmes não mais como obras exclusivas de ficção ou os documentários como expressões realísticas do passado.

O filme histórico é uma construção sobre a história. História que é feita de modo diferente da que é posta com tinta no papel. Mas que nem por isso deixa de contribuir para a função e o estímulo ao pensamento histórico que são almejados por nós. É necessário que analisemos a produção cinematográfica de acordo com suas características próprias da linguagem, sem, contudo, abandonarmos certas exigências do fazer histórico que determinam o conhecimento como científico.

A obra cinematográfica permite que várias coisas aconteçam ao mesmo tempo; som, imagem, interpretações e texto escrito podem coexistir e compor um universo complexo e, por este motivo, susceptível a várias interpretações. A construção deste universo atinge nossos sentidos e produz a sensação de estarmos vendo uma representação do passado através de uma janela – embora nunca transparente – e sentindo algo semelhante aos lugares e vivências daquela época.

O conceito de representação utilizado por Roger Chartier nos ajuda a pensar a condição do filme enquanto objeto visualizado e as possibilidades de interpretação pelos espectadores. Para Paul Ricoeur (*apud* Chartier) a investigação acerca da interação entre objeto e consumidor opera-se no encontro entre o “mundo do texto” e o “mundo do leitor” – ou no nosso caso, mundo do filme e mundo do espectador. Tal investigação deve-se basear na preocupação metodológica de três pontos: estudo crítico do texto (neste trabalho, narrativa cinematográfica), a história dos livros (aqui a historicidade da produção e uso da narrativa fílmica) e análise das práticas sobre os bens simbólicos (para nós, as formas de consumo e interpretação pelo espectador, ou seja, as narrativas dos alunos.) (CHARTIER, 1991, p. 178).

²⁹ História não precisa ser feita em páginas. Ela pode ser um modo de pensar que utiliza elementos outros que a palavra escrita: som, visão, sensações, montagem. (Tradução livre do autor).

Chartier também nos adverte para a necessidade de observarmos o suporte no qual o “texto” está inserido e as implicações deste para com o “leitor”, ou seja, “é preciso lembrar que não há texto fora do suporte que lhe permite ser lido (ou ouvido) e que não há compreensão de um escrito, qualquer que seja, que não dependa das formas pelas quais atinge o leitor” (CHARTIER, 1991, p. 182).

Neste sentido, o trabalho de Peter Seixas com a exibição de filmes para alunos de ensino básico no Canadá nos permite perceber que o “suporte” em questão não se trata apenas de imagens e sons de forma genérica. Em seu artigo, Seixas percebe que a aparência destas imagens, no sentido da qualidade e da apresentação estética delas, influencia na percepção do aluno em reconhecer a obra como “antiga” e, portanto, tratá-la com estranhamento ou “atual” e aceitá-la de forma mais fácil.

Ao analisar as respostas dos alunos sobre o filme mais atual, *Dança com lobos*³⁰, Seixas conclui:

Thus, prior to viewing *The Searchers*, all the interviewees except Student #10, had a tendency to speak of *Dances with Wolves* as though it were a window through which they could "see" part of the past. Their responses to the next film were different³¹ (SEIXAS, 1993, p. 359).

Já sobre as respostas dadas após a exibição do filme *Rastros de Ódio*³², o autor percebe que

None of the students made the same kinds of observations in response to *The Searchers*. Rather, they made numerous comments about the film's aesthetic qualities, what they viewed as its strained or faulty use of cinematic conventions, its "outdated" appearance and its failure to reflect “reality”³³ (SEIXAS, 1993, p. 359).

Seixas exibiu o filme *Rastros de Ódio* de 1956 sobre a expansão para o oeste norte-americano e os conflitos entre colonizadores e indígenas e *Dança com Lobos* de 1990 com a mesma temática, porém com abordagem diferente sobre os índios. O autor

³⁰ Ver ficha técnica de *Dance with Wolves*.

³¹ “Assim, antes de ver *The Searchers*, todos os entrevistados, exceto o Estudante # 10, tinham uma tendência a falar de *Dança com Lobos*, como se fosse uma janela através da qual eles podiam "ver" parte do passado. Suas respostas para o próximo filme foram diferentes.” (Tradução livre do autor).

³² Ver a ficha técnica de *The Searchers*.

³³ Nenhum dos alunos fez os mesmos tipos de observações nas resposta sobre *The Searchers*. Em vez disso, eles fizeram vários comentários sobre as qualidades estéticas do filme, o que eles viram como “forçado” ou imperfeições das convenções cinematográficas, a sua aparência "ultrapassado" e sua incapacidade de refletir a "realidade." (Tradução livre do autor).

percebeu que o discurso moral da obra mais recente, por se assemelhar com a vivência contemporânea dos alunos e por possuir uma qualidade técnica da produção, imagens e atuação dos atores, fez com que estes afirmassem que *Dança com Lobos* expressava a história real, enquanto *Rastros de Ódio* era antigo, ultrapassado e “errado” em sua concepção sobre a perversidade e maldade dos indígenas (SEIXAS, 1993, p. 359-360).

Assim, usando de estímulos sensoriais e emotivos, o cinema tenta produzir um convencimento sobre o espectador³⁴ das experiências ali retratadas e conquistar a empatia do público para com o objeto de enfoque.

Para Peter Lee,

when writing or reading history we must understand the ideas, beliefs, and values with which different groups of people in the past made sense of the opportunities and constraints that formed the context within which they lived and made decisions about what to do. Thus empathy in the study of history is the understanding of past institutions, social practices, or actions as making sense in light of the way people saw things³⁵ (LEE, 2005, p. 46).

A realização dessa ação empática necessitaria de um desenvolvimento intelectual do seu agente, pois o sujeito teria que se utilizar de ideias que não seriam suas nem de seu tempo e, a partir delas, construir uma argumentação que atenda às suas necessidades de entendimento e explicação do passado (ROSÁRIO, 2009 p. 17).

Desta forma, poderíamos pensar a empatia histórica provocada pelo filme como extremamente útil ao ser estimulada pelo professor dentro da sala de aula. Ao realizarem a ação empática histórica, os alunos necessitariam mobilizar e organizar conhecimentos a respeito daquele período histórico, ao mesmo tempo em que realizam um distanciamento de visões naturalizadas de seu tempo, o que contribuiria para o entendimento de certas ocorrências a partir do contexto em que existiram.

Por outro lado, Chartier (1999) também aponta algumas questões sobre o livro e o leitor que cabem perfeitamente para o nosso objeto: os filmes e também os alunos que assistem. Para ele, deve-se questionar a ideia de que o texto (que pode ser o “texto fílmico”) é portador de um significado verdadeiro, que tudo que está escrito foi realizado pelo

³⁴ Tal qual o trabalho escrito tenta convencer o leitor da validade de seus argumentos.

³⁵ “ao escrever ou ler a história, devemos entender as idéias, crenças e valores com que diferentes grupos de pessoas no passado construíram sentido às oportunidades e limitações que formaram o contexto em que eles viveram e tomaram decisões sobre o que fazer. Assim, a empatia no estudo da história é o entendimento das instituições passadas, práticas sociais ou ações como fazendo sentido à luz da forma como as pessoas viam as coisas” (Tradução livre do autor).

autor com o intuito de que o leitor (os nossos alunos que assistiram ao filme) apenas reproduza o que está escrito (filmado). Para Chartier, pensar o leitor como reproduzidor de conteúdos, de textos é algo que nos leva ao engano. Em sua opinião, a leitura é uma produção de diversos significados, assim o leitor elabora de acordo com os códigos que dispõe. (CHARTIER, 1999, p. 11).

Neste sentido, do mesmo modo que novos trabalhos historiográficos publicados após a chamada “virada lingüística” têm a consciência de que não nos contam como o passado aconteceu, para Rosenstone, alguns filmes também têm esta preocupação e, ao invés de pretenderem abrir uma “janela ao passado”, pretendem abrir “janelas” sobre novas formas de se pensar o passado (1995, p. 63)³⁶.

Se desejarmos investigar as possibilidades de aprendizado histórico através dos filmes, temos que considerar que *“our sense of the past is shaped and limited by the possibilities and practices of the medium in which that past is conveyed, be it the printed page, the spoken word, the painting, the photograph, or the moving image”*³⁷. (ROSENSTONE, 1995, 64).

Portanto, não podemos nos manter na mesma posição de alguns historiadores do mundo escrito que apenas apontam erros e desacordos das obras cinematográficas para com este mundo. O passado criado nos filmes será diferente daquele do trabalho escrito; será permeado pelas características desta linguagem. Enredos dramáticos, personagens, tensões emocionais se inter-relacionarão com eventos históricos e épocas passadas.

A característica mais evidente e que recebe mais críticas pelos historiadores é a criação ou invenção. O drama presente no filme exige que haja invenções (de pequenos detalhes a grandes eventos), de modo que estas preencham as lacunas, dêem seqüência visual coerente ao enredo, mantenham o tom sentimental ou simplifiquem eventos complexos em estruturas plausíveis de dramaticidade (ROSENSTONE, 1995, p. 68).

Rosenstone elenca algumas características dos filmes tradicionais (chamados de hollywoodianos) que os filmes “experimentais” deveriam ao menos tentar

³⁶ Rosenstone entende que o objetivo deste filmes históricos que são conscientes de que são construções e representações sobre a história é o de não tentar mostrar toda a história, mas de apontar eventos passados, conversar ou mostrar o porquê deles serem significativos para a contemporaneidade.

³⁷ “Nosso próprio senso de passado é moldado e limitado pelas possibilidades e práticas do meio no qual o passado é transmitido, seja a página impressa, a palavra falada, a pintura, a fotografia ou a imagem em movimento”. (Tradução livre do autor).

superar na sua busca de uma expressão histórico-cinematográfica mais séria³⁸. (1) o filme tradicional conta uma história como um conto, com começo, meio e um encerramento moral; (2) o filme insiste em história de indivíduos destacados, heróicos ou importantes; (3) estes filmes nos oferecem uma história fechada, completa e simplificada; (4) tais filmes tendem a inculcar emoção, personalizar e dramatizar a história; (5) o filme tenta nos dar a “aparência” do passado – construções, paisagens e objetos; (6) o filme permite mostrar a história como um processo em que economia, política, etnia, classe e gênero estão juntos na vida e nos momentos de indivíduos, grupos e nações (ROSENSTONE, 1995, p. 55-61).

É interessante notar que esta tentativa de superação do filme tradicional não significa a completa negação de suas características. Mas a percepção destas possibilita que o cineasta as utilize em benefício de suas intenções para o resultado esperado.

Como já dito, não podemos analisar a produção cinematográfica através de regras do suporte escrito. Pois então, diante das peculiaridades próprias desta linguagem audiovisual e das peculiaridades internas deste tipo histórico aqui destacado por nós, temos a tarefa de pensar os meios utilizados para a representação do conhecimento histórico em seu enredo. A preocupação levantada aqui é: como conceber os eventos retratados no filme enquanto história? Como pode a ficcionalidade, invenção ou criação também ser história?

A linguagem cinematográfica então, por suas características, exige o estímulo sensorial dos espectadores, muitas vezes de formas nas quais as fontes não fornecem materiais para o uso ali; ou, outras vezes, de formas não compatíveis com o suporte fílmico. Assim, tais lacunas, diante do dinamismo próprio do cinema, exigem a criação de cenários, objetos, falas, personagens ou eventos que garantam a continuidade e fluidez do enredo.

Aqui então, tocamos na parte ficcional do filme que, contraditoriamente, não deixa de manter-se ao menos minimamente ligada ao real. Afinal, é esta preocupação com o real que faz do filme algo histórico e não uma expressão puramente ficcional. Diferentemente do suporte escrito, os filmes não conseguem colocar um assunto em pauta e deixar que o leitor com seus conhecimentos prévios e sua capacidade imaginativa faça as ligações com o assunto atual, compreenda e assimile o que a escrita lhe propõe.

³⁸ Os “filmes experimentais” referidos por Rosenstone seriam os filmes chamados neste trabalho de “históricos”. Tais obras buscam uma “expressão histórico-cinematográfica séria” no sentido de que seus produtores possuem um comprometimento em trabalhar o conhecimento histórico através da análise, proposta de outras visões ou levantamento de questões que um filme estritamente comercial não teria preocupação em realizar. É evidente que a preocupação com a aceitação do público ou o eventual lucro também estão presentes nas relações de produção destes filmes, mas estes filmes “sérios”, neste sentido, não visam apenas à aceitação maciça dos espectadores e o lucro financeiro.

O filme enquanto uma arte dramática e audiovisual exige uma construção ou criação: cenário, personagens, objetos da época, gestos e conversas. Não se pode apenas escrever “revolução”, o filme exige a construção audiovisual da cena. Raramente conseguiríamos provar através das fontes que tais ocorrências foram deste exato modo ou que as palavras ditas pelos personagens foram aquelas próprias. Aqui cabe lembrar que o cineasta não é um historiador, muito menos um historiador do universo escrito, apesar de algumas produções contarem com consultores históricos e visitas às fontes. A nossa intenção nestas proposições não é julgar a capacidade dos cineastas de serem fiéis à história (mesmo porque já se concluiu a não existência de uma história única e verdadeira e muito menos da possibilidade de fidelidade ao evento passado).

A situação torna-se, portanto, desestabilizadora para uma análise de acordo com os padrões de cientificidade que tínhamos até então. A certeza dos fatos existente e da fidedignidade das imagens para com estes fatos se desmancha no ar³⁹. Para Rosenstone, o melhor que podemos esperar é que os dados históricos contidos nos filmes sejam resumidos ou utilizados nas criações de forma apropriada, que condigam com as fontes de uma forma minimamente razoável (ROSENSTONE, 1995, p. 71).

Para Rüsen, a história como ciência pode ser verificada através da operação de pesquisa histórica. “A narrativa de histórias é vinculada, pois, ao recurso às fontes” (RÜSEN, 2001b, p. 102). Deste modo, Rosenstone percebe que a investigação da narrativa cinematográfica pode frustrar historiadores mais ortodoxos com expectativas de um conhecimento histórico “limpo e higienizado”; e, como solução a este impasse, podemos alinhar seu pensamento ao de Rüsen que nos sugere uma forma de “garimpar” em meio às informações postas pelo filme e tentar confirmar se o que nos é apresentado é realmente o que procuramos. Rosenstone entende que “*like a book, the historical film cannot exist in a state of historical innocence, cannot indulge in capricious invention, cannot ignore the findings and assertions and arguments of what we already know from other sources*”⁴⁰. (ROSENSTONE, 1995, p. 72).

Somos nós, historiadores, que estamos dissolvendo algumas fronteiras para verificarmos expressões históricas em outros meios que não os produzidos por nós. Precisamos, no entanto, compreender as regras de expressão deste meio para que não

³⁹ Parafrazeando o Manifesto Comunista. Em MARX, K.; ENGELS, F. Manifesto do Partido Comunista. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Cartas filosóficas e outros escritos**. São Paulo: Grijalbo, 1977. p. 83-116.

⁴⁰ Como um livro, o filme histórico não pode existir em um estado de inocência histórica, não pode ceder em invenções caprichosas, não pode ignorar as descobertas, afirmações e argumentos do que nós já sabemos por outras fontes. (Tradução livre do autor).

classifiquemos tudo como mera invenção ou como não fidedigno ao “real” e descartemos produções que poderiam servir aos nossos propósitos investigativos. Isto não que dizer que não possamos – assim como já fazemos com as produções históricas de nossos pares – a checagem das fontes e a comparação com outras produções sobre o assunto. Deste modo, temos a capacidade de analisar se o filme é capaz de realizar uma incursão sobre a história, sem, contudo, sermos prepotentes ou inflexíveis a ponto de acharmos que apenas a história escrita é a forma “correta” de expressá-la. Ou mais, que apenas os historiadores devem produzir histórias.

Rosenstone propõe em seus trabalhos (1995 e 2010) que durante a criação de uma expressão própria para a história, os filmes históricos acabam utilizando algumas formas de linguagem que poderiam ser resumidas nas quatro seguintes: (1) *alteração*: determinados dados históricos podem ser alterados de modo que sejam ressaltadas algumas características que possibilitem uma melhor compreensão ou representação do que se deseja; (2) *compressão*: representações de grupos sociais complexos exigem algum tipo de compressão ou generalização em estereótipos que possibilitem a inserção destes no espaço e no tempo limitados da obra cinematográfica, sem, contudo, perder a preocupação em representar a diversidade dos mesmos diante do restante da sociedade; (3) *invenção*: quando mentalidades documentadas da época retratada não conseguem ser adaptadas dada a dinâmica do enredo, cenas e situações específicas são inventadas de modo a representar a mentalidade do período. Estas, apesar de ficcionais, acabam por serem plenamente plausíveis pelo que se conhece através de fontes e outros trabalhos; (4) *metáfora*: a metáfora pode utilizar-se das outras três características anteriores, porém, consegue também atingir a sensibilidade do espectador de forma muito eficiente através da simbologia. Jogando com o passado e o presente, metáforas simples, absurdas ou mesmo anacrônicas conseguem resumir e demonstrar, melhor do que uma extensa descrição, o que o cineasta pretende dizer com aquelas imagens (ROSENSTONE, 1995, p. 73-75 e p. 148-150; ROSENSTONE, 2010, p. 23 e 238).

Por fim, entendemos que o uso do filme histórico mostra-se para nós como uma ferramenta que, pelas suas características próprias, traz para os espectadores informações, interpretações e sensibilidades que contribuem para que haja um enriquecimento na compreensão não só do passado como também do presente. O uso da narrativa cinematográfica, destacando suas convergências com a narrativa histórica, nos dá meios para

propormos atividades mediadas em que professor e alunos podem dialogar e construir juntos novos conhecimentos históricos.

Como destacamos, a linguagem própria do filme permite uma abordagem multissensorial de acontecimentos históricos. Esta linguagem, através da sua construção cognitiva, política e estética contribui trazendo novos elementos que auxiliam na elaboração e associação de conhecimentos prévios com novas formas de entendimento da história.

Por tratar-se primeiramente de uma obra de arte, que realiza intervenções no campo da historiografia, é preciso que percebamos as regras próprias desta linguagem. Tais regras nos mostram que análises superficiais ou que tentam entendê-la com olhos de outros meios, como o escrito, não conseguem aprofundar-se em suas formas de expressão. A invenção, criação, adaptação e a metáfora são características próprias do cinema na busca pela expressão do conhecimento histórico, ao mesmo tempo em que demonstram a impossibilidade de reprodução de uma única história real, tal qual aconteceu.

É através da metodologia própria do historiador – ao mesmo tempo em que compreendemos como esta linguagem funciona – que podemos perceber o que o filme traz de cientificamente histórico. Assim como outros suportes midiáticos, o filme tem a capacidade de relacionar-se com outras produções históricas e com suas fontes, de modo que, mesmo “inventando” ainda mantém uma fidelidade à história empírica.

No capítulo seguinte realizaremos a análise das narrativas produzidas pelos alunos e esperamos verificar de que forma o seu aprendizado está relacionado ao trabalho do professor. Este professor tendo papel mediador que se utiliza da narrativa cinematográfica como ferramenta para a construção do conhecimento histórico e desenvolvimento das potencialidades de consciência histórica de seus alunos.

Através do uso do filme histórico, pretendemos investigar o aprendizado de uma história que deixa de ser simplesmente exposta como encerrada. Esta adquire vida novamente ao a resignificarmos e a relacionarmos ao presente. A reinterpretação que pretendemos fazer do passado torna-se uma forma de lançarmos luz em uma sociedade que também é o que é por causa de suas ações anteriores. Portanto, acabamos entendendo que é necessário o desenvolvimento de uma compreensão intertemporal, pois, ao desejarmos compreender esta sociedade pelo seu passado e presente temos condições de planejar o seu futuro, pensando em que lugar pretendemos chegar. Ricoeur propõe que “a expectativa relativa ao futuro está inscrita no presente” (RICOEUR, 1997, p. 361) e nos incita a revivermos a experiência do já vivido para além do ponto de vista do acabado; o passado deve

ser reaberto no presente para revivermos potencialidades não realizadas, contrariadas ou até massacradas. (RICOEUR, 1997, p. 372).

Desta forma, para concluirmos, vemos na história a sua função didática que é pensada por Rüsen. Este trabalho, apesar de investigar o aprendizado em sala de aula para alunos de Ensino Médio, acaba também por ver no conhecimento histórico uma função didática que extrapola os muros das escolas. Assim como na sala de aula revisitamos a história, as pessoas fora dela também têm condições de revisitarem o seu passado e fazerem uso de seus conhecimentos históricos para compreenderem melhor o mundo em que vivem.

CAPÍTULO III

AÇÃO MEDIADORA E OS CONHECIMENTOS MOBILIZADOS: COTIDIANO, DITADURA E ENSINO DE HISTÓRIA

De acordo com a conceituação de narrativa trabalhada até aqui a partir de Jörn Rüsen, optamos pela elaboração de uma metodologia de investigação que estimulasse a produção dessas expressões do conhecimento histórico pelos alunos. Neste trabalho de campo realizamos a coleta de nossas fontes e, para este fim, acabamos elaborando alguns instrumentos de investigação que nos permitissem posteriormente analisar as opiniões, os conhecimentos e os desenvolvimentos reflexivos dos alunos.

Como todo trabalho acadêmico, nossa pesquisa foi construindo-se a partir das situações vividas pelo pesquisador. Sugestões, orientações, experiências vividas e decisões tomadas ao longo do período de elaboração deram uma identidade a ela. Acreditamos que seja interessante fornecermos algumas explicações sobre estas situações, os procedimentos e os caminhos tomados por nós como forma de elucidação de possíveis dúvidas que venham surgir ao leitor. Aos que eventualmente venham consultar este trabalho durante a elaboração de suas pesquisas e planejamentos de aulas, também esperamos que a exposição dos percursos tomados por nós venha auxiliá-los no desenvolvimento de seus próprios procedimentos metodológicos.

Portanto, a seguir explicaremos o desenvolvimento da pesquisa: a elaboração de um projeto Piloto, a análise de seus resultados e a sua contribuição para os procedimentos seguintes; a aplicação de um Instrumento Prévio (IP) para levantamento de posicionamentos e conhecimentos dos alunos; e a adoção e aplicação da técnica de Grupo Focal (GF) que possibilitou o desenvolvimento de um trabalho de investigação qualitativa com os alunos.

3.1 O PILOTO

O desenvolvimento de um projeto Piloto a ser aplicado com os alunos de Ensino Médio teve a intenção de um ensaio. Desejávamos verificar se a abordagem que realizaríamos com os alunos surtiria o efeito desejado na obtenção de narrativas de qualidade em que pudessemos realizar nossas investigações.

A aplicação deste Piloto ocorreu em novembro de 2011 no Colégio Estadual Atílio Codato de Cambé-PR⁴¹ em duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio em duas etapas. Na primeira etapa foi dado um questionário com cinco itens para que os alunos respondessem e, a partir deste material, analisássemos seus conhecimentos prévios e opiniões a respeito da História, do ensino de História por meio de filmes e sobre a Ditadura Militar⁴². Na segunda etapa, os estudantes assistiram ao filme *Batismo de Sangue* e responderam à segunda parte do questionário com outras cinco questões que mantiveram as mesmas temáticas da primeira parte, mas que também os questionava sobre seus entendimentos e opiniões desenvolvidas após a visualização da obra cinematográfica.

Durante a aplicação deste Piloto não foi possível realizar a intervenção que planejamos com debate e mediação do pesquisador. No entanto, a reflexão sobre as respostas obtidas nos dois momentos permitiu perceber alguns dos conceitos e entendimentos mobilizados pelos estudantes quando se relacionam com a História e com a temática específica da Ditadura. Diante das reflexões que realizamos sobre estes dados, acreditamos que elas foram fundamentais para reavaliarmos algumas questões e realizarmos um diálogo maior entre a narrativa cinematográfica e os conhecimentos históricos através de assuntos e cenas mais específicos trabalhados pelo filme.

A primeira etapa do Piloto permitiu que levantássemos os conhecimentos prévios sobre a História – definição, temporalidade e função – e os conhecimentos substantivos – fatos e eventos – antes da exibição do filme. Já na segunda etapa, após a exibição do filme, os alunos foram novamente questionados a respeito dos seus conhecimentos e também sobre a narrativa cinematográfica.

Nossa intenção era a de que, logo após a exibição do filme, realizássemos um debate com os alunos em que o pesquisador tivesse a oportunidade de mediar a narrativa histórica presente na obra e os conhecimentos levantados junto aos alunos na expectativa de causar o desenvolvimento destes conhecimentos e dos levantados previamente. Entretanto, como estávamos realizando nossa pesquisa em aulas cedidas pela professora de História,

⁴¹ Agradecemos à professora das turmas, Estela Camata, pela colaboração com nossa pesquisa ao ceder suas aulas para a aplicação do Piloto e a exibição do filme. Professores como ela, comprometidos com a educação, são exemplares para o desenvolvimento de uma boa relação entre a academia e as escolas.

⁴² Esclarecemos que, embora tenhamos ciência de que o Brasil já havia vivenciado um governo ditatorial com Getúlio Vargas entre 1937-1945, referimo-nos aqui e junto aos alunos como "Ditadura" ou "Ditadura Militar" o período de exceção iniciado em 1964 e que se manteve até 1985 com a chamada abertura política. Esta opção deveu-se pela preocupação de uso de um termo já conhecido pelos alunos. No entanto, reconhecemos que exista uma parte da historiografia que identifica o período como Ditadura Civil-Militar, pois, conforme Carlos Fico (2004, p. 52): "Se podemos falar de um golpe civil-militar, trata-se, contudo, da implantação de um regime militar — em duas palavras: de uma ditadura militar". Ver FICO, Carlos. "Versões e Controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar". **Revista Brasileira de História**. São Paulo, vol. 24, n. 47, 2004.

portanto durante o horário letivo, não pudemos realizar este passo que se constitui no cerne de nossa investigação.

Por fim, com o Piloto acabamos tendo a oportunidade de registrar as duas extremidades do contato dos alunos com a narrativa cinematográfica. Através da comparação destes dois estágios conseguimos perceber alguns desenvolvimentos do raciocínio destes alunos e o uso de conhecimentos que, em um primeiro momento, não foram expostos pelos participantes.

No primeiro dia da aplicação do Instrumento estavam presentes cinquenta (50) alunos divididos em duas turmas (A e B), cujo perfil geral era o seguinte:

Tabela 1 - Piloto - Perfil dos alunos.

Gênero			Idade			Consumo mensal de filmes		
	<i>Qtde</i>	%		<i>Qtde</i>	%		<i>Qtde</i>	%
Masculino	26	52%	17	42	84%	4 a 7	15	30%
Feminino	24	48%	18	5	10%	8 a 12	12	24%
			16	2	4%	1 a 3	12	24%
			19	1	2%	15 ou mais	4	8%
						13 a 15	4	8%
						0	3	6%

Fonte: Elaborado pelo autor.

O perfil destes alunos demonstra uma composição homogênea quanto ao gênero e com idades típicas para a seriação do terceiro ano do Ensino Médio. O consumo mensal dos filmes aponta que este é um hábito comum entre os alunos e que a maioria (70%) assiste quatro ou mais obras cinematográficas por mês, em salas de cinema ou em âmbito doméstico.

Disponibilizamos a seguir as questões⁴³ que foram apresentadas aos alunos durante a aplicação do Piloto⁴⁴.

P1 - Você costuma assistir filmes? Quantos por mês?

P2 - Para você, o que é História?

P3 - Você acha importante estudar História? Por quê?

P4 - Você acha possível aprender História através de filmes? Como?

P5 - O que você entende por Ditadura Militar?

⁴³ No anexo A deste trabalho encontra-se a cópia de dois Pilotos respondidos por alunos para que o leitor possa visualizá-los.

⁴⁴ A abreviação “P” seguida de um número se referirá, a partir de então, à questão de número correspondente do questionário Piloto aplicado aos alunos.

P6 - Qual cena do filme te chamou mais a atenção? Por quê?

P7 - Você acha que assistir este filme te ajudou a compreender melhor a Ditadura Militar? Como?

P8 - Você acha que coisas que aconteceram durante a Ditadura Militar ainda podem ser percebidas no nosso dia-a-dia? Dê exemplo(s).

P9 - Qual você acha que foi a ideia principal que o diretor quis mostrar neste filme?

P10 - Você recomendaria este filme para alguém? O que diria para essa pessoa?

O Piloto consta de cinco questões (P1 a P5) que foram aplicadas em uma aula anterior à exibição do filme para verificarmos os conhecimentos e conceitos prévios destes alunos sobre a disciplina História (P2 e P3), o entendimento deles sobre a possibilidade de aprendizado através dos filmes (P4) e as ideias prévias sobre a Ditadura Militar (P5).

Após assistirem o filme *Batismo de Sangue*, os alunos responderam as questões restantes (P6 a P10), elaboradas para que pudéssemos compará-las com as primeiras respostas. Desta forma, estas cinco últimas questões retomam, com outras palavras, o que já havia sido questionado antes e fornecem dados para fazermos comparações sobre: o que eles reteram do filme sobre o período ditatorial (P6 e P9); a questão do aprendizado histórico com filmes (P7 e P10); e o relacionamento intertemporal para entendimento do presente (P8).

Esclarecemos que, como já dito, ao início da pesquisa contamos com a colaboração de cinquenta alunos; entretanto, a exibição do filme e a aplicação da segunda etapa foram realizadas em dia posterior, onde alguns alunos faltaram e outros não responderam, por isso, informaremos ao final das tabelas o total de respostas que obtivemos e que foram utilizadas para contagem e categorização.

3.2 OPINIÕES DOS ALUNOS SOBRE O FILME COMO POSSIBILIDADE DE APRENDIZADO

Ao analisar as respostas dos alunos sobre a possibilidade de aprendizado de História através dos filmes, constatamos as seguintes opiniões⁴⁵:

⁴⁵ Realizamos as categorizações das narrativas dos alunos a partir da análise de suas respostas. Após a leitura de todas as respostas separamos as diversas idéias apresentadas em categorias e as quantificamos. A grande maioria das narrativas dos alunos continha várias idéias que foram separadas e contabilizadas, causando um extrapolamento das porcentagens, caso sejam somadas sequencialmente, mas que, de forma global, demonstram a presença maior ou menor destas idéias no grupo naquele momento.

Tabela 2 - Piloto - Respostas prévias sobre o aprendizado de História através de filmes.

P4		
	<i>Qtde</i>	<i>%</i>
O filme explica o conteúdo da aula	30	60%
O filme ajuda a entender o conteúdo	18	36%
O filme explica melhor que a aula convencional	8	16%
A ficcionalidade exige cuidado	5	10%
O filme pretende sensibilizar o espectador	3	6%
Total de respostas	50	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 3 - Piloto - Respostas posteriores sobre o aprendizado de História através de filmes.

P7			P10		
	<i>Qtde</i>	<i>%</i>		<i>Qtde</i>	<i>%</i>
Ajudou a visualizar	39	84,8%	Mostra o que aconteceu	36	81,8%
Possibilitou aprender melhor	11	23,9%	Ajuda a entender e refletir	7	15,9%
Não ajudou	3	6,5%	Faz sentir o que os outros passaram	3	6,8%
			Não indicaria	2	4,5%
Total de respostas	46		Total de respostas	44	

Fonte: Elaborado pelo autor.

No primeiro momento (Tabela 2), todos os alunos expressaram a possibilidade de alguma forma de aprendizado de conteúdos históricos através de filmes. Suas opiniões⁴⁶ foram majoritariamente (60%) a favor de que a obra cinematográfica pode explicar um conteúdo a eles:

Sim, pois muitos filmes retratam a História [...] (S. E. A., P4, A-9).

Acho que seria uma alternativa, já que a maioria dos alunos não gostam de ler textos e livros, com filmes seria bem melhor (A. B. B., P4, A-24).

Podemos ter um entendimento melhor do conceito de aprendizado destes alunos ao cruzarmos algumas destas respostas com as suas noções de História. Por exemplo, M. M. G., entende que é possível aprender História “através de filmes que tem como roteiro acontecimentos verídicos” (P4, B-11) ao mesmo tempo em que vê a disciplina de História como “o conhecimento de outras épocas, pessoas, costumes ou seja do que já passou” (P2, B-

⁴⁶ Reproduziremos suas respostas com a ortografia original, seguida das iniciais dos nomes, identificação da questão onde foram respondidas, identificação da turma (A ou B) e o número do Piloto.

11). Em 87,8% das respostas à P2 foi possível detectar esta noção de que a História é composta por fatos únicos, ou, como definido por Marília Gago, um produto estático e fixo a ser alcançado pelas mãos do historiador (GAGO, 2007, p. 131) – ou do espectador, no nosso caso.

Nas questões respondidas após a exibição do filme (Tabela 3), manteve-se o entendimento da História como um “produto” disponibilizado na tela. Os dados detalham um pouco melhor as noções dos alunos, pois 84,8% destes disseram que assistir o filme auxiliou na “visualização” – ou ilustração – da temática (P7) ou que o filme mostra o que aconteceu no período (P10):

[...] me fez ver como realmente acontecia (M. A. S., P7, A-6).

mostrou a realidade que muitas vezes a escola não consegue esclarecer (F. B. M., P7, B-8).

[...] quer entender o que aconteceu na ditadura? assista batismo de sangue (K. S. P10, A-2).

Apesar de termos destacado que o pensamento mais frequente e comum sobre o aprendizado com filmes é o de reprodução de uma História verdadeira, singular e fixa, gostaríamos de destacar que 10% demonstraram uma percepção do filme como um discurso que exige cuidado e análise, pois consiste em um objeto criado com intenções e objetivos:

Muitos filmes tem seu enredo montado em cima de fatos históricos (S. C. C., P4, B-17).

Muito pouco, pois os filmes adaptam muito a história para vender [...] (L. V. S., P4, A-20).

3.3 CONHECIMENTOS DOS ALUNOS SOBRE A DITADURA DE 1964

O levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos sobre a temática da Ditadura de 1964 apontou a seguinte relação dos seus entendimentos:

Tabela 4: Piloto - Conhecimentos prévios sobre a Ditadura de 1964.

P5		
	<i>Qtde</i>	<i>%</i>
Medidas antidemocráticas	38	76%
Censura	24	48%
Golpe ou intervenção	21	42%
“Repressão”	18	36%
Tipo de governo	15	30%
Violência física	13	26%
Anticomunismo	3	6%
Oposição à ditadura	1	2%
Milagre econômico	1	2%
Total de respostas	50	

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas contemplaram múltiplas definições sobre a Ditadura, entretanto, a que mais aparece nas respostas (P5), 76%, diz respeito às medidas antidemocráticas adotadas pelo governo ditatorial: suspensão de direitos civis, proibição de manifestações contrárias ao governo e adoção de medidas políticas autoritárias. Incluímos a censura na contagem desta categoria, mas também a contabilizamos como uma categoria separada por ser uma característica do regime amplamente difundida nos meios de comunicação. Também realizamos uma categoria à parte para o termo “repressão” por ser uma expressão muito atribuída pela mídia ao período; em alguns casos, os alunos associaram “repressão” às medidas antidemocráticas, autoritárias e de supressão de direitos políticos e em outras respostas o utilizaram como uma forma negativa, porém genérica de definir o regime.

Tabela 5 - Piloto - Principais entendimentos sobre o filme.

P6			P9		
	<i>Qtde</i>	<i>%</i>		<i>Qtde</i>	<i>%</i>
Tortura	34	75,6%	Mostrar a realidade	23	50%
Seqüelas psicológicas do Frei Tito	4	8,9%	Retratar a repressão	20	43,5%
Suicídio do Frei Tito	4	8,9%	Retratar a tortura	10	21,7%
Proibição de manifestações políticas	2	4,4%	Retratar a oposição ao regime	6	13%
Abuso de autoridade	1	2,2%	Sensibilizar o espectador	4	8,7%
			Retratar os vários participantes sociais	3	6,5%
Total de respostas	45		Total de respostas	46	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao compararmos os entendimentos dos alunos com seus conhecimentos prévios sobre o tema, percebemos a potencialidade dos meios de comunicação em sensibilizar os espectadores, direcionando sua atenção ou causando neles algum tipo de empatia que, como vimos na proposta de Lee, serve para entender as ideias, crenças e valores com que diferentes grupos de pessoas no passado construíram sentido às oportunidades e limitações que formaram o contexto em que eles viveram e tomaram decisões sobre o que fazer. Desta forma, como já havíamos indicado, Lee considera que a empatia no estudo da história é o entendimento das instituições passadas, práticas sociais ou ações como fazendo sentido à luz da forma como as pessoas viam as coisas.

Como exemplo temos que 75,6% dos alunos que assistiram ao filme indicaram as cenas de tortura como a cena que mais chamou a atenção (P6). A opção do diretor em criar cenas de tortura violentas, agressivas e impactantes atingiu seu objetivo, resultando em respostas que demonstram tais reações:

[...] o ser humano é muito cruel, nem animais fazem isso [...] (J. F. S., P6, B-20).

[...] foi a cena em que eu me coloquei no lugar dele, desde a dor até os ideais (U. N. C., P6, A-5).

A questão sobre a intencionalidade do diretor com a obra (P9), indica o que já constatamos, o entendimento do filme histórico como a reprodução da realidade passada. Mas também condiz com as impressões que tivemos com as respostas da P6, pois a ideia principal do diretor entendida por eles seria:

[...] mostrar a idéia real de como as pessoas eram torturadas e mortas (L. L. T., P9, A-3).

Já abordagens mais sutis como a proibição de manifestações políticas ou o abuso de autoridade que poderíamos considerar como algumas das medidas antidemocráticas e que apareceram em 76% dos conhecimentos prévios (P5), foram percebidas no filme (P6) por apenas 4,4% e 2,2% dos alunos, respectivamente.

Tabela 6 - Piloto - Relacionamentos intertemporais.

P8		
	<i>Qtde</i>	<i>%</i>
Não há relação entre o passado e presente	17	36,2%
Reflexos sociais	10	21,3%
Manipulação da opinião pública	7	14,9%
Violência policial	6	12,8%
Censura	6	12,8%
Direitos ignorados	6	12,8%
Tortura	2	4,3%
Total de respostas	47	

Fonte: Elaborado pelo autor.

No que diz respeito ao uso destes conhecimentos prévios e adquiridos através do filme para orientação prática (P8), 36,2% dos alunos informaram não perceberem uma relação entre o passado e o seu presente. Em seguida, temos o entendimento de que a sociedade em que eles estão inseridos ainda sofre alguns reflexos do período ditatorial (21,3%), principalmente no que diz respeito aos traumas sofridos pelas vítimas e nos silêncios da população daquela época que até hoje não discute o assunto.

Temos a hipótese de que a percepção dos traumas sofridos pelas vítimas tenha sido estimulada pela narrativa do filme, pois ao final Frei Tito suicida-se por não suportar os traumas psicológicos que vinham lhe atormentando dadas as seções de tortura que sofreu (vide Tabela 5).

Destacamos também o entendimento dos alunos de que existe uma manipulação da opinião pública através da mídia ou de influências políticas (14,9%) e o uso excessivo de violência por parte da polícia. Em especial, destacamos a resposta de M. A. S. que relacionou os conhecimentos envolvidos na temática e no filme com um acontecimento que estava em discussão na sociedade durante a aplicação do Piloto:

A opressão de movimentos, a censura. Por exemplo o movimento estudantil que acontece na USP⁴⁷, as ações exageradas da polícia [...] (P8, A-6).

De acordo com a proposta de Gago (2007, p. 132), entendemos que este aluno demonstra um padrão de pensamento do passado em *perspectiva*, pois, ele interpreta e problematiza uma realidade que lhe é estranha (o autoritarismo no período ditatorial) e mobiliza estes conhecimentos na construção de um sentido para o seu presente.

⁴⁷ Ver nota 13 à página 27.

Assim, analisando os dados obtidos neste Piloto percebemos que a visualização do filme por si só causou um direcionamento da atenção dos estudantes em que estes interpretaram a narrativa cinematográfica de forma individual a partir dos seus conceitos sobre História e sobre Ditadura. A avaliação deste Piloto permitiu que reavaliássemos nossa metodologia para as investigações definitivas de modo que não abordássemos somente os impactos da visualização do filme histórico pelos alunos, mas que adotássemos uma postura de intervenção que orientasse as discussões para temas que pudessem passar despercebidos pelos alunos.

3.4 O INSTRUMENTO PRÉVIO

Após a análise dos resultados obtidos com o Piloto, algumas questões e abordagens foram reformuladas para que pudéssemos obter respostas mais significativas dos alunos, aprofundando assuntos abordados na narrativa cinematográfica e que estimulassem respostas mais completas. Havíamos planejado aplicar a pesquisa de campo definitiva também em duas etapas: a primeira para levantamento prévio dos conhecimentos – através da aplicação do IP – e a segunda com a exibição do filme e intervenção mediadora para, em seguida, aplicarmos um questionário em que os estudantes produzissem uma narrativa passível de ser analisada. Neste período de planejamento dos questionários e das metodologias de intervenção que seriam aplicados realizamos o Exame de Qualificação do Programa de Pós-graduação a que estamos submetidos e, entre os apontamentos dados pela Banca de Qualificação, os professores sugeriram que o trabalho de mediação com os alunos fosse feito através do método de Grupo Focal. Este método apresentou-se como uma possibilidade muito interessante, pois, permitia um dinamismo maior com os alunos, assemelhando-se com a prática cotidiana da sala de aula de oralidade, ao mesmo tempo em que permitia aos alunos expressarem-se de forma mais natural e sem medo de formalismos ou de "errar" que a elaboração de uma narrativa escrita poderia suscitar.

Novamente recebemos a colaboração da professora Estela Camata e realizamos a pesquisa de campo no Colégio Estadual Atílio Codato em duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio no ano de 2012. Mantivemos a divisão da pesquisa em duas etapas, sendo a primeira a aplicação do IP que seguiu a mesma preocupação do Piloto, ou seja, levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre a História, o aprendizado de História

e a Ditadura, além de perguntar sobre seus hábitos de consumo de filmes e uso da internet. E a segunda, a atividade de GF, que será analisada mais adiante.

O IP permitiu que estabelecêssemos um ponto inicial para a intervenção junto aos alunos e para a avaliação do desenvolvimento do pensamento deles⁴⁸. Foram elaboradas as oito questões a seguir⁴⁹:

IP1 - Você costuma assistir filmes? Quantos por mês?

IP2 - Você acessa a internet? Quantas horas por dia?

IP3 - Além das aulas e do livro didático, você acha que existem outras formas de aprender História fora da escola? Cite algumas formas e diga qual delas você acha que é melhor para aprender.

IP4 - Qual modo você acha que é melhor para aprender? Estas formas diferentes perguntadas na questão 3 ou as aulas na escola? Por quê?

IP5 - Para você, o que é História?

IP6 - Você acha importante estudar História? Por quê?

IP7 - Você acha possível aprender História através de filmes? Como?

IP8 - O que você sabe sobre a Ditadura de 1964?

As questões IP1 e IP2 visam perceber o nível de contato com meios de comunicação que estão amplamente difundidos na sociedade e funcionam como plataformas de acesso a informações e conhecimentos que não passam pelo domínio da instituição escolar. IP3 e IP4 foram elaboradas com a intenção de verificarmos o entendimento dos alunos sobre outros meios de aprendizado histórico que não os fornecidos pela escola e para que eles apresentassem argumentos sobre quais meios seriam melhores de acordo com as suas concepções de aprendizado, em comparação com o ambiente escolar. As perguntas IP5 e IP6 tiveram por objetivo fazer com que os alunos expressassem seus conceitos sobre o que é a História, ficando livres para a abordarem enquanto conhecimento, ciência ou disciplina escolar e a utilidade ou função desta para eles. A questão IP7 foi mantida de acordo com as experiências que tivemos no Piloto, pois, esta questão permitiu respostas que nos forneceram dados para entendermos como os alunos assistem aos filmes históricos e o que esperam destes ao abordarem esta temática. Por fim, IP8 nos fornece os conhecimentos prévios acessados

⁴⁸ A abreviação “IP” seguida de um número se referirá, a partir de então, à questão de número correspondente do Instrumento Prévio aplicado aos alunos.

⁴⁹ Disponibilizamos no Anexo B a cópia de dois Instrumentos Prévios respondidos por alunos para que o leitor possa visualizá-los.

pelos estudantes naquele momento sobre a Ditadura de 1964, sendo estes reveladores de suas concepções e aprendizados passados, mas não representam a totalidade de seus conhecimentos.

Em comparação com o Piloto, retiramos do IP as questões referentes aos entendimentos dos alunos sobre o filme, pois, como informamos, havíamos mudado nossa abordagem e realizamos a segunda parte da coleta das fontes juntamente com a intervenção durante a atividade do GF. Deste modo, as questões que tinham o objetivo de levantar os conhecimentos prévios dos alunos foram mantidas no IP, já as questões P6 a P10 foram incorporadas ao roteiro do GF de modo que pudéssemos trabalhar em maiores detalhes as interpretações dos alunos sobre a obra, as informações retidas pela visualização e os possíveis relacionamentos entre o passado representado e o cotidiano deles.

Tabela 7 - IP - Perfil dos alunos.

Gênero			Idade		
	<i>Qtde</i>	<i>%</i>		<i>Qtde</i>	<i>%</i>
Feminino	32	51,6%	17	44	71,0%
Masculino	30	48,4%	18	8	12,90%
			16	7	12,9%
			19	3	4,8%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Tabela 8 - IP - Continuação do perfil dos alunos

Consumo mensal de filmes			Uso diário da internet (em horas)		
	<i>Qtde</i>	<i>%</i>		<i>Qtde</i>	<i>%</i>
4 a 7	21	33,9%	Até 3h	29	46,8%
1 a 3	15	24,2%	4h a 7h	22	35,5%
8 a 12	14	22,6%	8h a 10h	5	8,1%
16 ou mais	9	14,5%	“Pouco”	3	4,8%
13 a 15	2	3,2%	11h ou mais	2	3,2%
0	1	1,6%	“Muito”	1	1,6%

Fonte: Elaborado pelo autor.

Nesta nova coleta de dados, obtivemos a participação de sessenta e dois alunos divididos nas turmas A e B do terceiro ano do Ensino Médio. A constituição do perfil deste grupo mantém-se dentro de números semelhantes aos encontrados na aplicação do Piloto, com pequenas variações nas porcentagens de gênero, uma idade média igual (17,1 anos) e com a mesma taxa média de consumo por mês de filmes que o Piloto (7,9 filmes por mês) ou 74% assistindo mais de quatro filmes por mês.

Uma questão adicionada no IP que não constava no Piloto diz respeito ao uso diário da internet. Com respostas variando de meia hora a 12 horas por dia, obtivemos uma média diária de 3,9 horas, revelando a habitualidade dos alunos no uso desta tecnologia para busca de informações e comunicação. Sobre o uso desta tecnologia em especial, destacamos que 30 alunos (48,4%) apontaram a internet como uma ferramenta interessante para o aprendizado ao responderem a questão IP3, além do aluno Diego que, como veremos adiante, apontará durante o GF o uso desta para a liberdade da informação e a luta contra um possível governo ditatorial no Brasil atual.

Tabela 9 - IP - Respostas sobre o aprendizado de História através dos filmes.

IP7		
	<i>Qtde</i>	<i>%</i>
O filme ajuda a entender o conteúdo da aula	26	41,9%
O filme explica o conteúdo	22	35,5%
Somente se o filme for fiel à História	19	30,6%
O filme é uma construção e exige cuidado	3	4,8%
Total de respostas	62	

Fonte: Elaborado pelo autor.

No tocante ao aprendizado através de filmes que abordem a História, todos os alunos informaram que acreditam ser possível adquirir alguma forma de conhecimento através dessa mídia. Em comparação às respostas de P4 obtidas no Piloto, percebemos ante os 60% do Piloto, que apenas 35,5% indicam a capacidade do filme em explicar conteúdos históricos. Já a possibilidade da obra cinematográfica ser um auxílio no entendimento dos conteúdos trabalhados em sala de aula, de 36% do Piloto, tivemos 41,9% das respostas no IP.

Destacamos que, em comparação aos 10% que anteriormente informaram que o uso de filmes no ensino necessitaria de algum cuidado por tratar-se de uma obra ficcional em última instância, agora temos apenas 4,8% dando esta informação explicitamente. Entretanto, faz-se notar que em muitas respostas do IP (30,6%) houve uma distinção entre os tipos de filmes, na qual apenas os filmes que se mantêm, em suas narrativas, fiéis à História são capazes de possibilitar algum tipo de aprendizado, como o a seguir:

Sim. Se for um filme confiável, que a história seja realmente do modo certo, porque não? (A. J., IP7, A-2).

Tabela 10: IP - Conhecimentos prévios sobre a Ditadura de 1964.

IP8		
	<i>Qtde</i>	<i>%</i>
Medidas antidemocráticas	39	62,9%
Repressão	30	48,4%
Governo militar	28	45,2%
Censura	13	21,0%
Anticomunista	12	19,4%
Atos Institucionais	8	12,9%
Milagre econômico	8	12,9%
Tortura	6	9,7%
Não sei/Não Responderam	6	9,7%
Luta por direitos	5	8,1%
Produção cultural	4	6,5%
Total de respostas	62	

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao verificarmos os conhecimentos prévios dos alunos sobre a Ditadura, alteramos a pergunta que foi feita no Piloto e retiramos a palavra “Militar” do termo “Ditadura Militar” no intuito de não direcionarmos a resposta dos alunos e na expectativa de avaliar se alguém definiria este regime pela participação também de civis. As medidas “antidemocráticas” (suspensão de direitos civis, proibição de manifestações contrárias ao governo e adoção de medidas políticas autoritárias) continuaram aparecendo como a característica mais apontada pelos alunos.

Destacamos a ocorrência das categorias “Atos Institucionais” (a qual não apareceu no Piloto) e “Milagre econômico” (a qual teve apenas um apontamento no Piloto) como resultado de uma aula ministrada anteriormente ao início de nossos trabalhos com os alunos. A professora nos informou que os alunos já haviam tido contato de forma introdutória com o tema do período ditatorial, onde foram apresentados alguns assuntos que seriam trabalhados em sala, o que poderia esclarecer o aparecimento destas categorias nas respostas.

3.5 O GRUPO FOCAL

O processo de mediação, por levar em conta o diálogo e a interação entre os participantes, caracteriza-se como um processo dinâmico de ensino e aprendizagem em que o planejamento por parte do professor-mediador torna-se um guia e não passos fixos que devem ser seguidos para atingir determinado objetivo. Deste modo, embora devam existir objetivos

definidos para as ações adotadas pelo professor, o percurso adotado necessita de flexibilidade e adaptação às ocorrências e aos sinais dados pelos alunos no momento da realização para que os objetivos sejam atingidos da forma mais satisfatória possível.

Ao iniciarmos o processo investigativo com os alunos, nos deparamos com uma escassez de trabalhos que descrevessem o método de mediação com os alunos, ainda mais se filtrarmos esta busca pela mediação com o uso de filmes. Dentre os trabalhos disponíveis, uma das principais referências é o trabalho de Lana Mara Siman, *O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos*, em que a autora aborda a visita à exposição sobre o Curral Del-Rey de Minas Gerais no Museu Histórico Abílio Barreto. A visita e o posterior trabalho em sala de aula por parte da professora são abordados a partir de uma perspectiva mediadora baseada nos estudos de Lev Vygotsky e entende que “construção e apropriação do conhecimento no interior da escola não se processa diretamente entre o sujeito e o objeto a ser conhecido. Entre esses existe a ação mediadora do professor, a ação mediada da linguagem, de signos e de ferramentas” (SIMAN, 2004, p. 82).

Marlene Cainelli, em seu artigo *Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental* (2006), faz uso da ideia de objeto gerador de Francisco Ramos e também possibilita a apreciação prática do uso pelo professor de um objeto como ferramenta mediadora no estímulo dos alunos para aquisição de novos conhecimentos históricos.

Marcos Napolitano apresenta em seu livro *Como usar o Cinema na sala de aula* (2009) uma proposta de uso das obras cinematográficas para além de apenas ilustrações do conteúdo ensinado pelo professor. Napolitano entende o Cinema enquanto um meio de comunicação que possui uma linguagem própria e pode ser utilizado pelo professor na construção de atividades práticas com os alunos, tais como debates, pesquisas e projetos.

Roberto Abdala Jr. em seu trabalho *História e Cinema: um diálogo educativo* (2003) explora o uso de filmes juntamente com produções historiográficas no desenvolvimento de aulas de nível superior (graduação). O Cinema e a ação mediadora do professor mostram-se possibilitadoras de práticas de ensino e aprendizado efetivas que levaram em conta o uso de diversas fontes historiográficas, a problematização da narrativa cinematográfica e a participação dos alunos, culminando no desenvolvimento e construção de conhecimentos históricos pelos estudantes.

Peter Seixas em seu artigo *Popular Film and Young People's Understanding of the History of Native American-White Relations* (1993) verifica em sua pesquisa diversos fatores que influenciam no modo como jovens estudantes do ensino básico canadense interpretam filmes históricos sobre uma mesma temática, mas produzidos em diferentes épocas. Seu trabalho envolve entrevistas individuais com alunos e permite compreender como a desconstrução da linguagem fílmica, os conhecimentos históricos dos alunos e a sua formação moral influenciam no entendimento que eles realizam sobre as obras cinematográficas.

A contribuição destes autores é, sem dúvida, muito importante para o nosso entendimento sobre o aprendizado com filmes e a ação mediadora em si. No entanto, sentimos a ausência de obras que expliquem melhor a metodologia da mediação através do uso de filmes no processo de aprendizagem. Deste modo, acabamos por desenvolver, ao nosso modo, algumas técnicas de intervenção junto aos estudantes que nos permitissem explorar os conceitos levantados por nós até aqui: conhecimentos prévios, mediação entre professor e alunos, narrativa cinematográfica e formação de novas narrativas pela atribuição de sentido ao passado. Esta elaboração própria previu o planejamento da pesquisa em algumas etapas com uma constante reavaliação de nossas ações e reflexão sobre abordagens que aperfeiçoassem a investigação.

A pesquisa realizada por nós ocorreu como um processo no qual, do planejamento inicial ao resultado final que aqui apresentamos, houve um desenvolvimento que pode ser entendido como um amadurecimento do trabalho. Métodos, questionamentos e reflexões foram desenvolvendo-se ao longo da investigação através da avaliação, melhoramentos, correções e sugestões dos envolvidos.

Após a análise das respostas do Piloto e do IP, levantamos as principais ideias dos alunos sobre a disciplina de História e a Ditadura e elaboramos o roteiro do GF. Para esta etapa, optamos por convidar os alunos, de forma voluntária, a participarem da atividade em um contraturno de suas aulas (período da tarde), pois devido à grande quantidade de alunos das duas turmas (sessenta e dois), precisaríamos dividi-los em grupos menores, o que tomaria várias aulas da professora e atrapalharia seu planejamento letivo. Outro motivo para uso de um período fora do horário de aulas deu-se pela preocupação em não comprometer as aulas destes alunos voluntários. Instigados por nós e pela professora da turma, muitos não se mostraram interessados e outros não puderam participar por trabalharem ou por motivos como cursos preparatórios para vestibular, o que resultou no número inicial de

dezenove participantes. Porém, na data combinada com todos apenas oito participantes compareceram, o que acreditamos não comprometer a pesquisa, pois, apesar de utilizarmos dados quantitativos, pretendemos realizar uma análise qualitativa do processo de mediação.

3.5.1 A Metodologia Adotada no Grupo Focal

A opção pelo GF no período da tarde e em uma sala reservada permitiu aos voluntários que se expressassem com mais liberdade, dando "espaço" para narrativas orais que, como eles próprios apontaram, muitas vezes não conseguem desenvolver-se no ambiente escolar marcado pelo grande número de alunos e obrigações de horários, conteúdos e trâmites letivos. Deste modo, esta etapa que se constitui o cerne da nossa pesquisa foi delimitado a um grupo de oito alunos voluntários que, embora não possam representar a totalidade dos estudantes da sua escola, fornecem elementos importantes para a reflexão do processo de aprendizado e da prática de mediação pelo professor.

Luciana Kind (2004) verifica diversas bibliografias e chega à conclusão de que não há consenso entre os autores estudiosos da técnica sobre a quantidade ideal do número de participantes. Os números sugeridos variam de um mínimo entre seis a oito e de, no máximo, dez a quinze participantes e as principais preocupações nesta definição são em relação ao tempo da atividade e a condição de que todos os envolvidos possam participar de forma satisfatória. Acreditamos que a quantidade de alunos do nosso grupo tenha sido satisfatória, pois possibilitou que todos pudessem participar sem que fosse necessário interromper suas falas por questão de tempo⁵⁰ e, simultaneamente, permitiu a coleta de uma grande quantidade de narrativas de todos para que pudéssemos analisá-las posteriormente.

O GF pode ser definido como

uma técnica de Pesquisa na qual o Pesquisador reúne, num mesmo local e durante um certo período, uma determinada quantidade de pessoas que fazem parte do público-alvo de suas investigações, tendo como objetivo coletar, a partir do diálogo e do debate com e entre eles, informações acerca de um tema específico (NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 5).

Seu funcionamento se constitui basicamente em uma discussão a partir de um roteiro com questões-chave concebidas pelo pesquisador e que propiciem o levantamento

⁵⁰ Ainda sim tivemos, em casos pontuais, que intervir nas falas de alguns alunos para que as discussões não adentrassem assuntos que não serviriam aos propósitos da pesquisa.

e a obtenção de informações elucidativas acerca dos objetivos específicos propostos pela pesquisa (NETO; MOREIRA; SUCENA, 2002, p. 11). As questões-chave realizam a função de temas que são colocados aos participantes e servem como guias para a discussão. Durante a elaboração do roteiro, sob cada questão-chave, o pesquisador pode elaborar tópicos que ele espera que sejam abordados pelos participantes, como por exemplo, o usado por nós:

Questão-chave 1: Vocês conseguiram perceber no filme algum grupo a favor da ditadura?

- Militares?
- Polícia? - Atitudes do Carcereiro Adão
- Sociedade civil? - Pessoas que entregavam ou denunciavam militantes
- Clero conservador? - Cena do Cardeal
- Justiça? – Cena do depoimento dos frades ao juiz

Nesta questão, por ser a primeira, os alunos ainda mostravam-se um pouco inibidos e não sabiam muito bem como lidar com uma atividade que talvez fosse diferente das que estavam acostumados em sala de aula. Porém, com o desenrolar da aplicação do GF, eles acostumaram-se com o método de discussão e suas respostas foram dadas de forma mais natural, entretanto o modo de operação foi basicamente o mesmo.

A questão-chave foi posta aos alunos e, em seguida, esperamos para ouvir as suas respostas, pois achamos que deste modo evitaríamos interferir em suas respostas caso fornecêssemos algum dado para suas narrativas. Após a participação deles, alguns tópicos que havíamos definidos foram riscados da lista por já terem sido abordados espontaneamente pelos alunos e de forma satisfatória. O restante destes tópicos não citados pelos alunos não foi tratado como respostas ausentes que poderiam revelar uma falta de conhecimento por parte dos participantes, mas como assuntos que seriam abordados de forma indireta, como, por exemplo, através da citação de cenas dos filmes indicadas na frente dos tópicos expostos acima⁵¹. Através do diálogo permitido pela abordagem da narrativa cinematográfica, outros grupos favoráveis ao governo ditatorial foram expostos, na tentativa de agirmos sobre suas ZDP e estimulá-los ao *insight* de que havia outros agentes sociais apoiadores do regime.

⁵¹ É importante destacar que, em nenhum momento, os alunos tiveram acesso ao roteiro elaborado por nós. Esta ferramenta serve como guia apenas para o mediador orientar-se durante as discussões e não deve ser revelado aos participantes.

Mediador: *Mas e aquele Cardeal que, na hora que eles estão sendo interrogados pelo Fleury, fala: Ah, mas vocês não foram presos rezando missa. Você [para Larissa] acha que ...*

Larissa: *[interrompendo] Hm, ah é...⁵² [expressão pensativa] esses membros altos aí da Igreja realmente eram a favor...*

3.5.2 O Uso de Diferentes Linguagens Pelos Alunos

Durante a análise do material obtido com o Piloto e o IP percebemos uma dificuldade no nosso método de obtenção de fontes escritas. A coleta destas narrativas foi acompanhada da reclamação de diversos alunos em ter que elaborar um texto escrito, mesmo que este fosse composto, com poucas exceções, em respostas curtas.

Já as narrativas orais obtidas durante o GF foram marcadas pela ampla participação dos alunos. Alguns alunos destacaram-se tomando a iniciativa das respostas e criando discussões, outros que se mostraram mais observadores também participaram e desenvolveram suas narrativas espontaneamente, necessitando de pouca intervenção do mediador em solicitar a sua participação.

Examinando as narrativas escritas ou mesmo a sua elaboração em sala de aula, percebemos a dificuldade dos alunos em dominar a formalidade do idioma escrito e o uso de um modelo que se assemelha às tradicionais provas escritas. Alguns alunos solicitavam ajuda com a ortografia e gramática da língua portuguesa, outros solicitavam auxílio com datas e nomes históricos demonstrando uma preocupação em errar e muitos outros não pediram auxílio, mas cometeram erros que, embora todos nós possamos estar sujeitos, permitem inferir em uma dificuldade em dominar o padrão formal da escrita. Estas constatações podem ser sugestivas de uma nova realidade das gerações em idade escolar, onde o uso de linguagens não-escritas ou de escrita informal adquiriram importância de destaque como forma de comunicação.

Por outro lado, as narrativas orais foram marcadas por não haver preocupação com formalismos e falas certas ou erradas. Esta característica foi explorada por nós, criando um ambiente informal, fazendo uso de linguagem cotidiana no questionamento e intervenção e deixando-os cientes de que não seriam avaliados como em uma “prova oral”. O tom de conversa manteve-se por toda a atividade com o uso frequente pelos alunos de figuras

⁵² Na transcrição das falas adotamos o símbolo de reticências (...) como forma de reproduzir as pausas e quebras de continuidade nas narrativas por entendermos que estas são significativas no processo de interpretação das intencionalidades dos participantes.

de linguagem, expressões e exemplos cotidianos próprios de suas idades. Com o estabelecimento deste ambiente, desejávamos que a linguagem informal permitisse uma liberdade maior na elaboração das narrativas, cabendo a nós interpretar suas intenções por trás das figuras de linguagem e expressões corporais e vocais e não que os alunos fossem moldados a padrões formais da linguagem. Acreditamos que o entrosamento dos participantes com o mediador também foi facilitado por este último estabelecer um diálogo no mesmo nível ao fazer uso de expressões informais na mesma medida que os estudantes. Outro fator de igualdade foi expor as questões-chave como uma vontade do mediador em saber a opinião dos participantes, deste modo houve a valorização de seus conhecimentos por serem tratados em um mesmo nível, ou seja, todos ali presentes tinham capacidade de refletir e emitir opiniões que contribuíssem para as discussões.

O roteiro-guia, que deve ser elaborado durante o planejamento das atividades que serão realizadas, mostrou-se uma ferramenta extremamente útil para o pesquisador, dada a agilidade e espontaneidade com que as ações ocorrem durante a aplicação do GF. Este roteiro deve conter todas as questões-chave e outros passos que foram considerados necessários no momento do planejamento, de modo que, durante a aplicação, ele sempre será consultado pelo mediador.

Durante a aplicação do GF, o pesquisador deve permitir que os participantes se sintam livres para fazer relações entre as temáticas abordadas e outros eventos que não estavam previstos no planejamento. No GF realizado por nós, as narrativas produzidas pelos alunos foram fortemente marcadas pela recorrência a dados externos, vivências e experiências passadas. Deste modo, nossa postura flexível a respeito do roteiro-guia permitiu uma boa diversidade argumentativa dos alunos, ao mesmo tempo em que manteve uma coesão com os objetivos da pesquisa ao orientar o mediador em retornar aos temas e tópicos definidos para evitar que o foco do trabalho fosse perdido.

3.5.3 Intervenção Nas Discussões

A interação com os participantes não se deu apenas na apresentação das questões-chave, mas também ao questionar seus argumentos ou colocá-los em comparação com outras informações. A intenção da intervenção teve a preocupação de não causar constrangimento ou a impressão de estarem "errados", mas foi conduzida, nos momentos em que foi possível intervir desta maneira, como um modo de colocar os participantes a refletir

sobre o que foi dito e considerar outras possibilidades de reflexão histórica diferentes da sua. O questionamento de algumas opiniões, com o fornecimento de novos dados ou a comparação com a opinião de outros participantes, permitiu o estabelecimento de um processo dialógico entre os participantes e o mediador.

Para Lana Mara Siman, a função dialógica “ou a dialogia, é inteiramente persuasiva, é pautada na ‘contrapalavra’ e somente se completa na presença de outrem, visto que o discurso é formado por ‘metade nossa e metade do outro’” (SIMAN, 2004, p. 88).

Gabriela: *Acho que toda a Igreja era contra [a ditadura]*

[...]

Mediador: *Larissa, ela [apontando para a Gabriela] disse que acha que toda a Igreja era contra a ditadura só que não conseguia...*

Larissa: *[interrompe] É, tipo, só aquela .. aquela minoria de padres que a gente viu que ... eles realmente foram e lutaram contra a ditadura, mas ...*

[...]

Mediador: *Mas e aquele Cardeal que, na hora que eles estão sendo interrogados pelo Fleury, fala: Ah, mas vocês não foram presos rezando missa. Você [para Larissa] acha que ...*

Larissa: *[interrompendo] Hm, ah é... [pensativa] esses membros altos aí da Igreja realmente eram a favor...*

Mediador: *[Para todos] Vocês acham que tem uma divisão?*

Deste modo, em alguns momentos conseguimos fazer com que os alunos colocassem suas reflexões à prova e dialogassem com outras narrativas, usando sua cognição na tentativa de resolver estas diferenças.

3.5.4 Promovendo a Interação dos Alunos Entre Si

Ao solicitar que um participante comentasse a fala do outro, o mediador possibilitou que houvesse a interação entre diferentes perspectivas sobre um assunto. A intenção deste procedimento foi evitar que as várias opiniões colocadas pelos alunos caíssem em um relativismo inerte que impossibilitasse discussões e confronto entre as disparidades. A adoção desta medida não foi necessária em todas as discussões, pois ocorreram momentos em alguns participantes posicionaram-se espontaneamente em defesa de suas narrativas e

lançaram mão de argumentos embasados em seus conhecimentos para demonstrar porque acreditavam que a sua versão seria correta.

Durante a discussão sobre a hipótese de o Brasil viver um período ditatorial nos dias de hoje, alguns alunos destacaram o “comodismo” da sociedade brasileira atual em não participar de manifestações ou protestos de cunho político que pudessem demonstrar suas opiniões. Destacamos a argumentação da aluna Beatriz que lança mão de informações atuais na defesa de seu ponto de vista, onde manifestações violentas que poderiam ser entendidas como apenas vandalismo podem ser interpretadas como atitudes políticas, seja na luta por melhores condições no transporte público, seja na busca por um governo mais democrático como no caso citado por ela.

Eliana: Igual quando pensam ‘Ah, vamos queimar ônibus’⁵³, como se isso...

Fábio: [completando a fala da Eliana] É, como se isso fosse adiantar alguma coisa...

Eliana: [continuando] ... se um ônibus a mais, um a menos, entendeu?, fosse ... prejudicar eles, entendeu? O que prejudica é o passe de todos os dias, entendeu?

Beatriz: Esse é o pensamento que a gente não pode ter. Esse é o pensamento que a gente ... achando que uma ação não vai fazer diferença.

Diego: É porque é mais o ato do que, tipo, a perda.

Beatriz: Exatamente.

[...]

Eliana: O mundo é movido por dinheiro, entendeu?

Beatriz: [discorda] Mas qualquer ... qualquer manifestação é uma manifestação a favor ... igual a Primavera Árabe, estourou por causa de uma pessoa que colocou fogo no próprio corpo. Porque então que qualquer movimento não pode ser significativo para alguém?

Nestas situações, com ou sem interferência do mediador, foi possível observar uma das características da metodologia de mediação: a dialogia entre os participantes. Não foi possível verificar os resultados do processo dialógico em todos os participantes, porém, a exposição de diferentes perspectivas sobre uma temática, seja do mediador ou de outros alunos, causou em alguns participantes uma necessidade de reflexão e

⁵³ É recorrente durante as narrativas dos alunos o uso de falas hipotéticas que poderiam ser ditas pelo sujeito de quem eles estão falando como forma de exemplificar um tipo de pensamento em questão. Estas falas, quanto contidas dentro das narrativas reproduzidas, serão destacadas com aspas simples (') para que o leitor possa perceber que o aluno está atribuindo-a a um sujeito. A fala em destaque acaba sendo uma representação do que o participante acredita que este suposto sujeito pensa e pode não representar o seu próprio entendimento do assunto.

reavaliação de suas posições que, em algumas narrativas, resultaram na mobilização de conhecimentos e reelaboração de suas opiniões frente aos novos argumentos.

3.5.5 Estimulando a Participação de Todos

A metodologia de mediação tem por princípio a interação entre os participantes e o professor, logo se faz necessário que os alunos sejam estimulados a participarem das discussões. Abordamos algumas formas de incentivá-los através da liberdade de expressão ou pelas demonstrações de que a opinião deles é importante para o funcionamento da atividade e do aprendizado. Apesar do pouco contato que tivemos com os alunos durante a aplicação do IP e ao longo do GF, percebemos um pouco da personalidade de cada um, alguns mais extrovertidos mostravam-se prontos a emitirem sua opinião ou interagirem, outros, adotaram uma posição de observar e escutar antes de se pronunciarem. Estes, seja pela prontidão dos primeiros que logo tomavam a palavra, seja pelas características de observação percebidas por nós, algumas vezes acabavam participando pouco das discussões de algumas questões-chave, impedindo que pudéssemos coletar suas narrativas de forma substancial. Percebido isso durante a aplicação do GF, o mediador tentou solucionar a situação adotando uma postura de questionar diretamente estes alunos mais "quietos" a partir de uma tentativa de leitura de suas expressões corporais. Em outras palavras, alguns destes alunos, apesar de não estarem interagindo oralmente com os outros participantes, demonstravam com expressões faciais ou posicionamento do corpo uma inquietação diante da fala de seus colegas. Um caso que ilustra este modo foi o do aluno Fábio que se manteve em silêncio durante a fala de seu colega, mas deixava transparecer uma expressão de inquietação e discordância dela, o que nos levou a perguntar a sua opinião sobre a discussão que ocorria no momento: a intenção do diretor na elaboração do filme *Batismo de Sangue*.

Carolina: *E também é uma forma de a gente entender algumas coisas que acontecem hoje também. Porque a História é tipo isso. Muitas coisas acontecem hoje e vem toda ... tipo, da História, mesmo. De tudo o que aconteceu antes. Então, porque que é assim hoje? Porque aconteceu tal coisa. A gente tem essa compreensão geral da História.*

Mediador: *E você, Fábio?*

Fábio: *Eu acho que ele quis dizer assim, que acabou, acabou. Só que ... o processo transcorreu da pior forma possível, entendeu? Porque ele foi torturado ... até que mostra, né ... a hora que ele vai ... receber, acho que a hóstia, do outro padre lá, ele começa a lembrar de tudo. De repente ele sai, vai e se mata. Então assim, tinha muita gente que acabou enlouquecendo, que*

acabou se matando ou então até foi morto. Então, acho que ele quis dizer assim, que foi um processo muito doloroso.

A mediação pressupõe a participação de todos os envolvidos, de modo que professor e alunos adquirem a mesma importância no desenvolvimento da atividade. O professor coloca-se como o profissional capacitado para planejar, organizar e auxiliar no desenvolvimento do processo de aprendizagem, cabendo a ele estimular os alunos a participarem ou auxiliá-los neste processo. O questionamento dos alunos de forma oral neste trabalho tornou-se uma ferramenta fundamental para possibilitar a participação de todos ao estabelecer uma relação multilateral em que, através da pergunta do mediador, eles eram inseridos e tinham participação ativa por poderem expressar suas narrativas.

3.5.6 Os Participantes do Grupo Focal

Como já comentado durante a explicação do percurso que realizamos no desenvolvimento desta pesquisa, conseguimos que oito alunos se voluntariassem para a atividade do GF. Durante a aplicação do IP, solicitamos a participação dos alunos nas duas turmas que totalizavam sessenta e dois estudantes, explicando os procedimentos que adotaríamos e os nossos objetivos. Neste momento, dezenove alunos forneceram seus nomes como possíveis participantes, mas na data marcada para a realização do GF apenas oito compareceram por motivos de estudo, trabalho e outros.

Dos oito participantes, solicitamos, por escrito, a autorização sua ou de seus responsáveis para gravação do áudio da atividade e garantimos a privacidade de suas identidades. Por este motivo alteramos seus nomes para os seguintes: Alice, Beatriz, Carolina, Diego, Eliana, Fábio, Gabriela, Larissa.

Tabela 11 - IP - Consumo de filmes e uso da internet pelos alunos participantes do Grupo Focal

Nome	Idade	Filmes/mês	Internet - horas/dia
Alice	17	30	2
Beatriz	16	2	2
Carolina	16	2	3
Diego	17	10	3
Eliana	19	10	2
Fábio	17	10	3
Gabriela	17	4	10
Larissa	17	20	5

Fonte: Elaborado pelo autor.

Destes oito voluntários, a maior parte compõe-se pelo gênero feminino, com idade de 17 anos, consumindo 10 filmes ou mais por mês e gastando 3 horas diárias ou menos no acesso à internet.

3.5.7 Os Conhecimentos Prévios Obtidos

Ao analisarmos os dados obtidos através do IP, deparamo-nos com a dificuldade e análise em profundidade das respostas dadas. O questionário foi respondido de forma lacônica, permitindo que observássemos algumas categorias de conhecimentos acessados, mas impossibilitando análises mais elaboradas.

Foi perceptível, na comparação dos dados do IP e do GF, a diferença entre os conhecimentos acessados. Quando perguntados através do questionário do IP, os alunos forneceram respostas breves, mas, ao necessitarem de conhecimentos para criar uma argumentação consistente no GF, os participantes acessaram uma variedade maior e mais complexa de elementos que foram ignorados nas respostas do IP.

Dos oito voluntários, apenas Diego e Carolina citaram no IP a violência, tortura e assassinatos como características da ditadura.

Um regime que não aceitou críticas, que matou, caçou e exilou pessoas [...]
(Carolina, IP8)

Ocorreram vários massacres, torturas e proibições a quem se opõe à suas ideias.
(Diego, IP8)

Beatriz e Fábio ainda citaram de forma genérica a “repressão” ou “opressão” sem, contudo, detalhar como estas ações seriam adotadas pelo regime, quais as consequências para as pessoas ou ligá-las diretamente a ações violentas.

Um período de grande repressão popular entre outros acontecimentos constitucionais, etc. (Beatriz, IP8)

Foi um período de opressão sobre o povo. (Fábio, IP8)

Em comparação, durante a atividade do GF, os alunos levantaram não só a questão da violência policial, torturas e assassinatos pelo governo ditatorial como também

apontaram casos cotidianos seus que representariam a permanência de algumas práticas daquela época.

Mediador: *Você [para Beatriz] entrou em uma questão que eu iria perguntar. A questão da repressão, né. No caso, você disse que se eles [os trabalhadores atualmente] fizerem greve, eles acabam sendo mandados embora. Vocês acham que tem diferença de antes? Como que era? Existiam os movimentos? Como que aconteciam as repressões? Como que é hoje?*

Beatriz: *Eu acho que da mesma forma. Porque, da mesma forma que as pessoas têm medo de serem mandadas embora hoje, elas tinham também antes. Não existe uma diferença.*

Gabriela: *Só que, na verdade, o medo de antes era o medo de ser morto, o medo de ser torturado⁵⁴, o medo de ... ser mandado embora.*

Carolina: *[interrompendo] Eu acho que isso não muda muito hoje, porque, como eu disse, eu acho que a polícia ainda está aparada naquela época, sabe? Eu acho assim, que tipo ... por exemplo, se você fizer uma greve, a polícia já vem com aquelas armas de efeito moral...*

Gabriela: *[discordando] Então, é efeito moral. Mas antes eles saiam matando, entendeu? Agora eles já tem aquela coisa de ... se matar eles vão ser presos.*

Carolina: *Mas você pensa ... você está lá, tipo, fazendo uma greve para ter melhores condições ... a polícia não tinha que vir batendo assim...*

Gabriela: *Não mesmo, entendeu?*

[...]

Mediador: *No filme, por exemplo, teve aquela reunião dos estudantes da UNE no sítio e chegou a polícia. O filme mostrou a polícia violenta, batendo, puxando, os cachorros por cima deles. Vocês acham que ... a Carolina falou da violência policial ... vocês também concordam que hoje ainda está assim ou mudou?*

Gabriela: *Não, hoje tem MUITA⁵⁵. Porque eles chegam, assim, sem nem querer saber o que está acontecendo...*

Eliana: *[interrompendo] É duro porque a maioria da população não sabe, não tem conhecimento, entendeu? A minha [parente 2]⁵⁶ ... a minha [parente 2] trabalha lá no Tupi [bairro da cidade de Cambé]. Ela falou assim: "Eliana, avisa a [amiga 1] e as meninas para elas ficarem espertas. Veio policial de fora para cá e eles estão aqui para matar ... é ... bandido que não tem mais jeito, que já foi preso 3, 4 vezes, entendeu? Se você estiver no meio disso, você vai morrer também". É uma coisa mais fechada, é mais restrito, entendeu?*

⁵⁴ A aluna demonstra o conhecimento sobre mortes e torturas durante o período ditatorial. Conhecimentos que não foram demonstrados em suas repostas do IP. Grifos nossos.

⁵⁵ Reproduzimos em caixa alta as palavras em que os participantes ergueram o tom de voz para dar ênfase no que desejavam destacar.

⁵⁶ Suprimimos os nomes de pessoas citadas pelos alunos como forma de preservação de suas identidades.

Desta comparação de posicionamento dos alunos entre o IP e o GF, podemos inferir que a metodologia de GF possibilitou situações que explorassem muito mais os conhecimentos e a capacidade de raciocínio dos estudantes do que o questionamento por escrito do IP. Deste modo, faz-se necessário ter cautela ao analisarmos suas respostas, já que, a narrativa produzida revela os conhecimentos daqueles alunos naquele instante e não significa a total ausência destes em seu universo cognitivo. Como demonstrado na verificação do IP, se a aluna Eliana não destacou a violência como uma característica do regime ditatorial, no GF ela foi capaz não só de apontá-la como realizar uma interpretação das suas vivências cotidianas à luz deste conhecimento histórico, entendendo o caso citado por seu parente como um reflexo da repressão violenta do governo ditatorial.

Também pudemos detectar que a perspectiva de abordagem do passado e o valor que é dado a ele pelos alunos são variáveis, dependendo dos objetivos almejados em suas argumentações. Reproduzimos o trecho a seguir como exemplificação:

Beatriz: Ah, tem ... tem muita coisa aqui dentro do país que é valorizada sim. O carnaval, por mais que as pessoas falem que seja depravado, essas coisas, mas é um movimento cultural nosso. É uma coisa que a gente leva também. Agora, o carnaval ...

Gabriela: Só que acho que JÁ FOI importante, já né.

Beatriz: [concordando] Tudo já foi, hoje em dia...

Gabriela: Tudo está sendo depravado, entendeu?

Beatriz: Ultimamente tudo está sendo motivo de ser. Estádio de futebol não é mais a mesma paixão igual todo mundo tinha antes.

Carolina: Por que virou, tipo, comercial né.

Gabriela: Agora é isso, só que antes era: "Vamos festejar, vamos fazer alguma coisa diferente pelo nosso país porque daí a gente fica conhecido como o país do carnaval". [...] Futebol é a paixão nacional do Brasil, entendeu? Só que agora com a corrupção, como que a gente vai ter uma paixão⁵⁷?

Podemos comparar a discussão acima sobre a (falta de) valorização da cultura brasileira e a sua possível decadência pela população brasileira com a passagem reproduzida a seguir onde se estabeleceu uma discussão sobre a possibilidade de instauração

⁵⁷ Não temos condições de afirmar se a aluna referia-se especificamente a algum caso de corrupção no futebol brasileiro ou de forma genérica. No entanto destacamos que em 12 de março de 2012 o presidente da Confederação Brasileira de Futebol, Ricardo Teixeira, renunciou ao seu cargo depois de diversas denúncias de supostos casos de corrupção envolvendo a entidade futebolística em sua gestão. Denúncias e críticas ao ex-presidente da CBF mantiveram-se ao longo do ano na imprensa e foram localizadas por nós até no mês de outubro, quando realizamos o GF.

de um regime ditatorial e uma possível oposição da população ao regime frente às denúncias de violência e repressão.

Diego: Acho que se hoje tivesse a mesma coisa que teve naquela época e se, por acaso, fosse divulgado ... porque hoje a divulgação seria muito maior porque hoje a gente tem internet...

Gabriela: [comentando a fala do Diego] Mas hoje acho que eles lutariam mais.

Diego: [concordando com a Gabriela] Lutariam mais, com certeza.

Gabriela: [comentando a fala do Diego] Não teriam tanto medo assim.

No primeiro trecho, percebemos que a aluna Gabriela demonstra uma concepção de passado idealizado, que poderíamos associá-lo a uma forma de valoração tradicional, pois remeteria à essência da cultura brasileira: carnaval e futebol como paixões e não como objetos “depravados” pela corrupção e o comércio. O passado é tido como a expressão cultural brasileira de melhor qualidade, enquanto o presente é percebido como inferior pela perda da “paixão” pela realização do carnaval e dos eventos de futebol. Rösen caracteriza esta atribuição de valor *tradicional* ao passado como uma “recordação das origens” e a obrigação de repetir valores que definiriam uma “unidade” ao longo da totalidade temporal (RÜSEN, em SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 64), ocorrência esta que é destacada pelas alunas como “perdida”.

Já no segundo trecho percebemos uma alteração nos valores atribuídos a essas duas temporalidades. O passado é entendido como inferior em relação ao presente, pois a população brasileira não teria lutado suficientemente contra a ditadura para evitar os seus problemas e as violências cometidas por seus agentes. O presente é visto pela estudante como melhor, talvez pela possibilidade de uso da tecnologia, como ressaltou Diego, ou pela evolução das pessoas, as quais “lutariam mais” ou “não teriam tanto medo assim”. Aqui podemos perceber um posicionamento crítico sobre o passado, de modo que os alunos fazem uso dos conhecimentos que possuem sobre o período para romper com o passado e mostrar que uma nova realidade se coloca. Adotando uma posição *crítica* sobre o passado, os alunos conseguem dizer “‘não’ às orientações temporais predeterminadas” (RUSEN, em SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 67) e acreditam poder evitar os mesmos “erros” através de novas possibilidades de enfrentamento pelo uso da tecnologia.

Nossas observações colocam-se sobre as diferentes atribuições de valores que são dadas às temporalidades utilizadas pelos alunos em suas argumentações. Quando há a

necessidade de crítica ao presente, o passado torna-se uma espécie de fonte das tradições que deveriam, mas não são mais seguidas. No outro caso, estabelece-se uma posição crítica ao passado, entendido como falho ou imperfeito e que pode ser superado graças às condições atuais (tempo presente).

Quando verificamos as respostas dos voluntários dadas no IP, questão 5, obtemos as seguintes categorias e quantidades:

Tabela 12 - IP - Concepção de história dos participantes do grupo focal.

IP5		
	<i>Qtde</i>	<i>%</i>
História factual	7	87,5
Conhecimento útil à reflexão	1	12,5
Conhecimento reificado	7	87,5
Conhecimento sobre o passado	2	25
Conhecimento sobre o passado e o presente	6	75

Fonte: Elaborado pelo autor.

A concepção de História apresentada, naquele momento, pela maioria pode ser entendida como uma história factual, ou seja, "acontecimentos desde os tempos antigos" (Alice), "coisas que já aconteceram" (Carolina) ou "fatores que formaram eras e períodos" (Diego). A única resposta divergente foi a de Beatriz que entende a História como um "modo de estudar o passado para entender o presente".

Esta concepção factual da História expressa nas respostas permite-nos inferir de forma semelhante ao que já havíamos constatado na análise do Piloto. O conhecimento histórico colocou-se de modo reificado para estes alunos, pois, são apresentados como um produto estático e fixo a ser alcançado pelas mãos do historiador (GAGO, 2007, p. 131) – ou do aluno – ao entrar em contato com um suporte para este conhecimento, como um livro, filme ou "matéria" de sala de aula. Este conhecimento estaria assim prontamente disponível para satisfazer uma necessidade como "aprender o que se passou na humanidade" (Gabriela). Eliana diz que a História "é uma recapitulação ou discussão sobre os maiores e mais importantes acontecimentos mundiais". Já Fábio entende que a História seria acontecimentos que "definem e/ou caracterizam o passado de algo ou alguém, ou também de um lugar". Nestas concepções, dá-se a impressão de que bastaria acessarmos os conhecimentos já dispostos em um suporte para que pudéssemos ter em mãos

definições ou discussões já prontas que nos permitiriam entender algum acontecimento do passado.

Tabela 13 - IP - A importância da História para os alunos participantes do Grupo Focal.

IP6		
	<i>Qtde</i>	<i>%</i>
Compreensão do passado	2	25
Compreensão do presente	5	62,5
Não vê importância	1	12,5

Fonte: Elaborado pelo autor.

As respostas da questão 6 do IP, "Você acha importante estudar História? Por quê?", demonstra a importância atribuída à História e a sua utilidade para os alunos. Dois estudantes informam que o conhecimento histórico é responsável pela compreensão do passado para entendermos "como era a vida e a sociedade antes da nossa" (Eliana) ou para "conhecermos o nosso passado" por uma questão de "cultura" (Fábio).

Entretanto, a maioria das respostas nos permite perceber uma ligação entre o conhecimento do passado para a compreensão do presente. O entendimento destes alunos é o de que o presente se coloca como consequência dos acontecimentos passados, e o estudo da História permitiria entendermos os "motivos" (Alice), os reflexos (Beatriz), os erros cometidos (Larissa) ou as influências sociais, étnicas, econômica e até ambiental da sociedade (Carolina).

Apenas Gabriela informou que não vê importância no estudo da História "porque são fatos que já se passaram" e não é "necessário aprender o que já passou" em uma demonstração de que, embora haja uma ligação entre passado e presente, pois a matéria ensina "o que se passou na humanidade até hoje" (Gabriela, IP5), não há utilidade deste conhecimento para sua vida.

Com estas reflexões a partir das respostas obtidas no IP dos voluntários, verificamos especificidades nos pensamentos expressos, mas, de forma geral, a maioria dos alunos demonstrou entender a História como um conhecimento fixo e disponível em um suporte para compreender algum evento do passado que, de alguma forma, pode estar ligado ao presente.

Quando verificamos as narrativas produzidas pelos alunos durante a atividade do GF, a ligação entre o passado e o presente e a recorrência a conhecimentos históricos para argumentação torna-se frequente e ocorre de forma natural. De 17 assuntos

principais discutidos durante a atividade, englobando as questões-chaves e outros que surgiram, tivemos um relacionamento intertemporal pelos alunos em 11 deles.

Como exemplo, podemos citar a aluna Carolina que recorre aos conhecimentos adquiridos durante as aulas de filosofia para argumentar juntamente com Eliana que existem hoje “seqüelas” na sociedade causadas pelos acontecimentos do período ditatorial.

Eliana: [...] *O que aconteceu lá ainda tem seqüelas até hoje, entendeu? Por isso que não teve um final feliz. Eu penso assim. Têm seqüelas até hoje.*

Carolina: *A gente até leu uma ... a gente fez uma atividade de filosofia hoje [quinta-feira, 25/10] que ... eu até li no texto lá e a ... professora de Direito lá falou, né, no livro que ... que muitos ... que o resquício que veio muito dessa época da ditadura é a polícia que hoje ainda é, tipo, é muito, muito violenta com as pessoas, só que na época da ditadura era, tipo, com ...*

Carolina: *é, os membros da Igreja, né. Com ... a classe média, só que hoje em dia é com a minoria. Quer dizer, com a maioria pobre, né.*

Em outro momento, discutindo a censura e autocensura dos meios de comunicação durante a ditadura, os alunos recorrem não só aos seus conhecimentos sobre o período como às suas observações cotidianas sobre o comportamento das emissoras de televisão para avaliar que existiria uma manipulação das notícias semelhantes ao que ocorria durante o regime que satisfaria os interesses destas empresas de comunicação.

Carolina: [...] *Enquanto estava ... o mundo caindo para quem era contra isso [ditadura], eles estavam pensando em futebol, em não-sei-o-quê...*

Beatriz: *É porque ...*

Gabriela: [falando ao mesmo tempo] *... ah, acontece hoje ... fome, miséria ...*

Fábio: [falando ao mesmo tempo] *... eles usavam da mídia para acobertar os problemas...*

Alice: *É, porque, assim, eles não mostravam na mídia o que realmente estava se passando, só mostravam futebol ... e tal ... só mostravam essas coisas.*

[...]

Beatriz: [interrompendo Alice] *A mídia contornava, colocava ... na verdade ... aquelas pessoas [militantes] que estavam lutando a favor [da democracia], eles colocavam como se fossem contra.*

Carolina: *É, falavam, tipo ... chamavam eles de terroristas, né. Tipo assim, como se fosse, tipo: "Nossa, iriam acabar com o Brasil", né.*

Mediador: *Gabriela, você falou que seria mais ou menos como acontece hoje. Você acha que hoje ainda tem assuntos que são ...*

Gabriela: *[durante a fala do mediador] Sim, muitos.*

Mediador: *[continuando] ... cortados, mesmo que ... hoje a gente não tem uma Censura ...*

Gabriela: *[concordando] Não, é ... é [afirmando não termos hoje uma Censura institucionalizada]*

Mediador: *[continuando] ... não sei se vocês lembram que [no filme] tinha um censor riscando ...*

Gabriela: *[durante a fala do mediador] Aham*

Mediador: *[continuando] ... mas mesmo assim...*

Gabriela: *Não, mas hoje, mesmo assim, eles encobrem muito. Principalmente ... é ... TV, por exemplo, a Globo, SBT, todas ... principalmente a Globo ... a Globo, ela encobre muita coisa porque ela é a favor do governo, entendeu? Por exemplo, corrupção, esse negócio todo que está acontecendo aí ... de ...*

A comparação entre as narrativas produzidas no IP e na atividade do GF nos permite verificar alterações na forma de entendimento da História e das possibilidades do seu uso. Podemos notar que, se em IP7 a estudante Eliana apresentou uma opinião sobre a História como uma “recapitulação” de assuntos do passado, durante o GF a sua opinião sobre a intenção do diretor em abordar a História no filme *Batismo de Sangue* foi a de chocar os espectadores e “expandir a mente das pessoas”.

Acho que ele [o diretor] quer expandir a mente das pessoas, entendeu? Como se elas não ficassem vetadas, como se elas pudessem ver um outro lado.

Deste modo, a aluna pensa que a intenção do diretor em não criar um final feliz para o filme seria fazer as pessoas que pensam que a sociedade está “numa boa” por a ditadura ter terminado a se perguntarem sobre o fim e as consequências do período atualmente.

Assim, 'a ditadura aconteceu e acabou', entendeu? 'E agora a gente está numa boa'. Mas não é assim, entendeu? O que aconteceu lá ainda tem sequelas até hoje, entendeu? Por isso que [o filme] não teve um final feliz. Eu penso assim. Têm seqüelas até hoje.

Já o aluno Fábio demonstrou manter, durante o GF, a sua posição sobre a História demonstrada no IP, ou seja, de que esta serviria apenas para conhecimento de algo, alguém ou um lugar do passado por uma “questão de cultura” (IP6), sem que o conhecimento histórico fornecesse meios de entendimento do presente. Quando o mediador questionou os alunos sobre a afirmação de que o período ditatorial teria sido necessário para o Brasil ser como é hoje, tivemos respostas que o estudo deste período poderia ter uma utilidade, servindo de “lição” sobre nossa “falha como cidadão” (Beatriz) ou permitindo a apreensão de algum “ensinamento” (Carolina). Fábio, no entanto, afirmou entender que a reflexão sobre este período do passado não possui nenhuma serventia para o presente já que os tempos diferentes não se relacionariam, como, por exemplo, sobre o direito ao voto:

***Fábio:** [...] na época ninguém podia votar, porque todo mundo era eleito indiretamente. E brigaram muito por causa do direito de voto. Mas hoje o que acontece? Você quer votar?*

[...]

***Fábio:** Chega na hora de votar, você quer dormir ou você quer votar? Você quer dormir!*

[...]

***Fábio:** Às vezes acho que as lições, entre aspas, que a gente aprende ficam na nossa cabeça por "5 anos"... se ficam...*

Na discussão deste trecho transcrito, as alunas Beatriz e Carolina atribuem um sentido aprendizagem ao passado ao interpretarem-no como lições e ensinamentos sobre o que não devemos fazer ou das falhas que não devemos cometer no presente. Esta concepção poderia ser explicada através da perspectiva ruseniana de que as estudantes atribuíram, naquele momento, um sentido *exemplar* às ocorrências do período ditatorial. Elas demonstram refletir sobre a relação do passado como presente através de uma “regra geral atemporal”, ou seja, mesmo que existam mudanças entre aquele tempo e o atual, existe um sistema de valores atemporais comprovados pela observação do passado (os “erros” cometido pela Ditadura) que

lhes serviriam para orientarem-se no presente (RÜSEN, em SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 65-66).

Fábio, por sua vez, mantém a opinião de que há rompimento do presente com o passado por quase toda a atividade de GF ao entender o estudo da História apenas como definições e características do passado de algo, alguém ou um lugar (IP5) e propor, como no trecho acima, a falta de influência do já ocorrido no seu presente. Podemos entender a sua orientação no presente através desta atribuição de um sentido *crítico* ao passado, como propostas por Rüsen. Para este autor, o posicionamento crítico sobre o passado possibilitaria uma “ruptura na continuidade” desta temporalidade, possibilitando que nós não nos definamos como “reféns” de papéis e formas prescritas e desafieemos a moral vinda do passado ao apresentar o seu contrário (RÜSEN, em SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 67). Fábio, ao dizer que as “lições” da História “ficam” poucos anos, caso “fiquem”, demonstra considerar que haja esta ruptura na continuidade, mas a sua inversão dá-se não ao negar o passado, mas sim o presente, levantando para isso a informação de que durante a ditadura as pessoas “brigaram muito por causa do direito de voto”. O aluno “põe em questão a moral apontando a relatividade cultural nos valores, que contrasta com uma universalidade suposta e aparente, descobrindo os fatores da condição temporal que contrasta com uma validade atemporal falsa” (RÜSEN, em SCHMIDT; BARCA; MARTINS, 2010, p. 68). Por fim, é possível entender que a negação do aluno na utilidade da História para o seu presente é aparente e serve somente para afirmar a possibilidade de ruptura com normas supostamente atemporais, já que, sua intenção final foi criticar a sociedade presente a partir de conhecimentos históricos e dizer que é possível uma orientação diferente da população, como no passado quando as pessoas “brigaram pelo direito ao voto”.

Em apenas uma passagem pudemos verificar uma mudança na opinião de Fábio, de forma consciente, sobre o inter-relacionamento temporal. Em determinado momento, Fábio ainda demonstrando não conceber relação entre passado e presente diz que, em sua opinião, o filme conclui que a ditadura “acabou”. Carolina, Beatriz e Eliana começam a se questionar sobre o “depois” do período: consequências psicológicas nos torturados (Carolina e Beatriz), os personagens e o “modo” em que ocorreu a mudança do regime (Eliana).

Fábio: “Eu acho que ele quis dizer assim, que acabou, acabou. Só que ... o processo transcorreu da pior forma possível, entendeu? [...] Então, acho que ele quis dizer assim, que foi um processo muito doloroso”.

Carolina: *É, [a tortura] foi uma coisa que afetou psicologicamente as pessoas...*

Beatriz: *[completando a fala da Carolina] ... não só durante o processo mas depois...*

Carolina: *[continuando] ... mas que deixou resquícios, assim, dentro da pessoa, do íntimo dela.*

[...]

Eliana: *Vamos supor ... é ... o que aconteceu depois? Será que a ditadura acabou, entendeu? Será ... não, tipo assim, não só a visão, claro ... o brasileiro vai falar 'ah, obviamente a ditadura acabou'. Só que, vamos supor, você vai atrás. 'Como será que ela acabou'?*

Carolina: *Ou 'Como será que ela começou'? Como será que virou isso'?*

Eliana: *'Como será que ela ficou'?*

Alice: *'O que levou a acontecer isso'?*

Eliana: *'Será que foram esses estudantes que conseguiram fazer isso ... é ... mudar ou não', entendeu?*

Mediador: *Então eu vou fazer essa pergunta para vocês. A ditadura acabou. Os militares não estão mais no poder, mas vocês acham que ainda têm algumas coisas? Já falaram a questão da polícia ... tem mais alguma coisa que vocês acham que tenha ficado, não exatamente, mas que sejam resquícios...*

Carolina: *É, que nem a Eliana falou [na discussão de outro assunto]. Um pouco da repressão também, né.*

Fábio: *A manipulação do pensamento.*

Nossa hipótese é a de que, neste momento, o clima de discussão e os questionamentos colocados pelos alunos e o mediador colaboraram para que Fábio refletisse sobre consequências deste passado no seu presente. Através das interações sociais, como propostas por Vygotsky e Wertsch e discutidas no primeiro capítulo, podemos perceber a criação deste “clima de discussão” que foi observado neste trecho.

3.5.8 A Atuação do Mediador nas Discussões

O interesse e o posicionamento dos alunos em comentar, discordar ou completar o pensamento dos outros age como um fator estimulador no desenvolvimento da aprendizagem e ocorreu em diversos momentos de forma espontânea. Em algumas situações as ações do mediador em perguntar, pontuar ou iniciar uma frase e deixar que os participantes

a terminassem também serviram como estímulos à elaboração das narrativas por parte dos alunos.

Mediador: Quais grupos vocês conseguiram perceber que seriam à favor da ditadura e o filme passou para vocês?

Carolina: É, tipo, seriam lá os policiais, né. A Marinha que apareceu lá, né. Também tinham, tipo, os membros ... os membros altos da Igreja que também eram, tipo, de acordo lá com ... tipo ... ele [Prior] até falou lá com ... com os freis, né, tipo assim: "Ah, mas vocês fizeram isso, isso e isso", tipo, eles não podem também ir contra, mas eles eram, tipo, a favor, assim...

Gabriela: Uma parte da Igreja era a favor, né⁵⁸.

Diego: É.

Carolina: É.

Fábio: Tenho a impressão que o poder judiciário também era a favor, né.

Gabriela: Acho que toda a Igreja era contra⁵⁹.

Nesta passagem, percebemos que a estudante Gabriela rememora o enredo do filme e altera sua resposta. Acreditamos que no primeiro momento ela tenha concluído que “parte da Igreja era a favor”, pois Carolina descreve uma cena em que o Prior adverte os frades sobre a sua militância com medo das consequências que isto poderia ter. Durante a narrativa cinematográfica, por razões diversas, são breves as cenas em que é possível perceber a opinião ou participação favorável de parte dos membros da Igreja Católica para com o regime. Em contrapartida, a construção de uma condição heróica dos frades na oposição à ditadura (FEIJÓ, 2011, p. 85), toma todo o enredo, o que nos leva a crer que a aluna, ao rememorar rapidamente a narrativa do filme, prontamente lembrou-se desta condição e alterou sua resposta para a de que “toda a Igreja era contra”.

Em seguida, Beatriz, Larissa e Carolina tentam explicar o motivo que levou o Prior a repreender os frades.

Beatriz: Eles [os membros da Igreja] tinham medo da reação...

Larissa: É, [os membros da Igreja] tinham medo, é...

Carolina: É... E quando, tipo assim, os militares, o exército era a favor de uma coisa, não tem como, assim, o resto falar não. Porque é a força armada, né...

⁵⁸ Grifos nossos.

⁵⁹ Grifos nossos.

Ao interpretarmos a atitude do Prior, podemos chegar à conclusão de que ela não se encaixa na dicotomia tradicional de bons e maus presente nos filmes e histórias ou, para utilizarmos os termos que o mediador colocou na discussão, “contra” ou “a favor” da ditadura.

No trecho a seguir, podemos perceber a função do mediador em instigar os participantes a discutir e tecer considerações sobre as respostas de seus colegas. Ao mesmo tempo é notória a dificuldade dos alunos em lidar com a quebra desta dicotomia citada, percebida através da hesitação ou pausas durante a fala para que pudessem pensar “melhor” antes de responderem.

***Mediador:** Larissa, ela [apontando para a Gabriela] disse que acha que toda a Igreja era contra a ditadura só que não conseguia...*

***Larissa:** [interrompe] É, tipo, só aquela ... aquela minoria de padres que a gente viu que ... eles realmente foram e lutaram contra a ditadura, mas ...*

***Beatriz:** [concorda durante a fala da Larissa] Aham.*

***Larissa:** [continua] ... por exemplo aquele outro padre [Prior] lá que foi...*

***Carolina:** [corrige Larissa] era o Bispo [referindo-se ao Prior]*

***Larissa:** isso, o Bispo [Prior] lá, ele era contra a ditadura, mas ele não lutava porque ele sabia que isso [repressão aos frades] ia acontecer, mas ele ajudava os padres lá e tal.*

Em seguida chamamos a atenção para outro personagem do enredo, o Cardeal, que é membro da mesma instituição que os frades e tem uma posição de destaque, assim como o Prior, na hierarquia religiosa. Este movimento por parte do mediador foi planejado com o intuito de verificar como os participantes lidariam com a percepção de diferenças internas dentro de uma instituição que, a princípio, poderia ser entendida como representativa de uma opinião única a respeito do regime ditatorial.

O que podemos perceber do trecho a seguir é que a discussão a respeito das ações do Prior tida momentos antes permitiu que a aluna Larissa utilizasse o mesmo conceito de heterogeneidade do grupo religioso para responder à provocação do mediador.

***Mediador:** Mas e aquele Cardeal que, na hora que eles estão sendo interrogados pelo Fleury, fala "Ah, mas vocês não foram presos rezando missa". Você [para Larissa] acha que ...*

***Larissa:** [interrompendo] Hm, ah é... [pensativa] esses membros altos aí da Igreja realmente eram a favor...*

Com os dados que temos disponíveis, não podemos afirmar se este conceito utilizado pela aluna Larissa foi adquirido durante o GF ou se já era um conhecimento prévio da mesma. O que podemos perceber é que ele foi acessado a partir da resolução do “desafio” ou da carência que se colocou pela necessidade de interpretação das ações do Prior. Estando disponível para uso, este conceito foi utilizado para a resolução da carência colocada pela questão do Cardeal.

Mediador: *[Para todos] Vocês acham que tem uma divisão [dentro da Igreja Católica]?*

Larissa: *É...*

Carolina: *Tipo, Aí SIM...*

Diego, Gabriela e Beatriz: *Tem.*

Eliana: *A parte mais alta da Igreja, assim, era a favor..*

Diego: *[durante a fala da Eliana] Porque era a parte que se beneficiava com isso.*

Eliana: *[continuando] ... como a sociedade mesmo, entendeu? Toda a classe mais alta, entendeu?, era a favor da ditadura, entendeu? Porque eles estavam ganhando com isso, entendeu? E, vamos supor, a classe média, entendeu?, tanto na ... dentro da Igreja, quanto na sociedade era contra, entendeu? Porque eles estavam perdendo com isso. Eles queriam, tipo, a liberdade, assim.*

Por fim, o mediador termina com uma pergunta que tem a intenção de resumir as discussões e a estudante Eliana acaba por utilizar o mesmo conceito que Larissa para explicar que a “sociedade” tem que ser entendido como composta de múltiplos sujeitos ou, neste caso, classes, cada qual com seus interesses, objetivos políticos e opiniões sobre a ditadura.

3.5.9 Atuação Dos Participantes Entre Si

Em outros momentos da atividade, não foi necessária uma presença constante de intervenções do mediador já que os próprios participantes criaram situações de interação que resultaram em debate, troca de opiniões e argumentações que pretendessem resolver as problemáticas colocadas em questão.

Durante a discussão de uma cena inicial do filme, o mediador cita a fala do personagem Marighella que diz que a forma de conscientizar o “povo” partirá da luta armada.

Em seguida os alunos são questionados se a luta armada, as ações dos militantes, as músicas ou mesmo as denúncias em jornais conseguiram “esclarecer” a população como desejavam os movimentos políticos de esquerda.

Carolina acredita que seria difícil haver a conscientização da população brasileira: “eu acho muito difícil“. Beatriz, no entanto, discorda de sua opinião afirmando que ninguém gostaria de “se sentir preso a alguma coisa”, em referência aos controles políticos, sociais e ideológicos impostos pelo regime à população. Beatriz continua dizendo:

Acho que se a população realmente percebesse o que estava acontecendo, que havia gente sendo morta por causa disso, muita gente se conscientizaria. Apesar de muita gente ainda falar que 'enquanto não mexessem comigo, estaria bem', muita gente ainda se revoltaria, sim.

Larissa, Fábio, Eliana e Gabriela juntam-se à Carolina e também expressam o entendimento de que seria difícil algum tipo de movimentação da população em apoio dos militantes e contra a ditadura porque “o povo é muito acomodado” (Fábio) ou “o Brasil é assim mesmo. O Brasil nunca vai mudar” (Eliana).

Mediador: Tudo que os militantes faziam não teve impacto na população porque ela não chegou a ser afetada, é o que vocês acham?

Carolina: Eles não estavam abertos a mudar, eu acho. Eu acho que eles não queriam mudar. Para eles estava bom.

Mediador: Não estava ruim?

Entendemos a expressão “estava bom” no sentido de que a população brasileira, de forma geral, não sofria com as ações mais drásticas e violentas do governo ditatorial e perguntamos se não estava “ruim” na expectativa da aluna pensar em outras ações ditatoriais que eram impostas aos “cidadãos comuns”.

Carolina: Não estava ruim. Estava bom para eles.

Eliana: Ou também tinham receio, entendeu?

Carolina: É... É lógico, o medo, né. O receio, tipo, de ...

Gabriela: 'Estava bom, então não tenho por que mudar', entendeu?

Carolina: [continuando] 'Nossa, e se eu mudar, se eu fizer alguma coisa e vierem na minha casa matar a minha família?'. Porque todo mundo queria ficar em paz, não queria ser morto, né.

Eliana: Eu tenho certeza, entendeu?, que muita mãe prendeu o filho em casa para não “pensar”, entendeu?, para não querer ... vamos supor: Seu vizinho foi lá e ... aí você descobre que o filho do vizinho foi ...

Eliana: [continuando] ... lutar contra e ele foi torturado, tal... Então o que que o vizinho lá vai fazer? Vai pegar e prender o filho dele e não deixar ele sair de casa para “pensar”, entendeu? Raciocinar e nem fazer nada, entendeu?

Carolina reafirma sua posição de que, por comodismo, a população brasileira pensaria que estava tudo bem com ela ao dizer que “estava bom para eles”⁶⁰. Quem muda sua opinião inicial de “comodismo” pensa em outras possibilidades é Eliana que, em um movimento de empatia, coloca-se no lugar deste “cidadão comum” e imagina que eles pudessem ter “receio” de questionar o regime ditatorial e por isso não teria aderido às ideias dos militantes. Com esta argumentação de sua colega, Carolina muda de opinião e acaba também fazendo um exercício de empatia e imaginando uma situação hipotética por que teria passado alguém naquele período. Esta ação de empatia histórica, como nos coloca Lee,

requires hard thinking and use of the evidence we have in a valid way. Empathy, how-ever, is not just having the inert knowledge that people saw things in the way they did, but also being able to use that knowledge to make sense of what was done⁶¹ (LEE, 2005, p. 47).

Portanto, a partir da proposta de empatia trabalhada por Lee, é possível entender que Eliana e Carolina fazem uso de evidências sobre o passado (seus conhecimentos sobre perseguição e violência a quem contestasse o regime) para não só entender o clima de tensão em que as pessoas viviam, mas quem também são capazes de usar estes conhecimentos para compreender as ações tomadas naquela época por determinado grupo.

Já a aluna Gabriela continuou insistindo na explicação do comodismo para a falta de interesse da população para com as ideias dos militantes.

Em seguida, o mediador realiza uma conclusão a partir das narrativas das alunas como forma de demonstrar que elas forneceram o argumento de que não é possível

⁶⁰ Momentos antes, Carolina discordara de Beatriz que disse que a população brasileira se conscientizaria caso realmente percebesse o que estava acontecendo com a seguinte fala: “[...] É o que sempre foi o pensamento da população. Por mais que você fosse lá e falasse, falasse, falasse, falasse... 'Mas, ai, o que eu tenho a ver com tudo isso? Está tudo bem com a minha vida, com a minha família”

⁶¹ “requer um pensamento elaborado e uso da evidência que temos de uma forma válida. Empatia, no entanto, não é apenas ter o conhecimento inerte de que as pessoas viram as coisas da forma como viram, mas também ser capaz de usar esse conhecimento para dar sentido ao que foi feito por elas” (Tradução livre do autor).

entender a população brasileira durante a ditadura como simplesmente “acomodada” ou “alienada”.

Mediador: Mas então tinham algumas pessoas que estavam “alienadas”, mas que também sabiam mais ou menos algumas coisas que estavam acontecendo, por isso tinham esse medo de participar?

Gabriela: Na verdade, acho que era mais medo, não era nem ser aquela coisa de ...

Diego: Acho que era mais medo.

Eliana: Fora que muitos que entraram ... e acabaram entregando, né. Igual aconteceu lá no filme [cederam à tortura e deram informações aos policiais].

Nesta passagem, percebemos que Eliana faz referência à cena do filme em que os presos políticos (pessoas comuns) são torturados e acabam fornecendo informações aos policiais sobre os movimentos de oposição ao regime. A cena, embora fictícia, é uma referência a determinados eventos históricos (práticas de tortura e envolvimento de “cidadãos comuns” na militância) e possibilita à aluna e sua colega Carolina entrar em contato com representações destes eventos e utilizá-las em sua argumentação. No entendimento de Rosenstone, “o filme histórico cria imagens, seqüências e metáforas visuais ricas que nos ajudam a ver e pensar sobre o que existiu” (ROSENSTONE, 2010, p. 239).

Carolina: Ah, não que fosse mais medo. Porque, assim ... a mídia não mostrava, tipo assim 'ah, que a gente está matando um monte de gente porque eles são terroristas'. Tipo, era sempre de uma forma como se eles fossem os bonzinhos, então a maioria da população não achava que aconteciam todas aquelas mortes, as torturas. Para eles, isso nem existia. Então, acho assim, que era mais por acomodação e uma parte, não a maior parte, mas uma pequena parte, por medo porque eles sabiam o que podia acontecer.

Carolina lança mão de outro conhecimento histórico do período para pensar a atuação da população durante o regime. A aluna destaca o controle da informação pelas corporações midiáticas que apoiavam a ditadura e como a manipulação de informações possibilitou a disseminação da versão oficial. Entretanto, ela termina retornando em parte ao seu pensamento original, concluindo que, como a informação não chegava à maioria da população, ela não participava por “acomodação”, ou seja, se a vida desta maioria estava “boa”, não haveria porque apoiarem os movimentos de esquerda. Apesar desse retorno a sua

teoria de acomodação da população, ela admite que uma pequena parte da população teria conhecimento das ações violentas cometidas pelos membros do regime e não participaria de movimentos de resistência por temer a violência por parte das forças governamentais.

Podemos perceber que os alunos realizam uma separação dos membros de movimentos contrários à ditadura do restante da sociedade brasileira no período. Quando se fala de “população”, os alunos a princípio a entendem de forma simplista como um grupo de pessoas alheias – ou alienadas – e desinteressadas pelos discursos destes movimentos de oposição. Ao longo da discussão, é possível detectar uma pequena mudança na percepção desta “população” quando as alunas fazem um exercício de empatia e percebem que membros desse grupo poderiam não estar totalmente alheios ao que acontecia no país, mas que existiam outros fatores e preocupações que os levavam a não apoiarem os movimentos opositores. Acreditamos que uma abordagem um pouco mais profunda sobre a participação das diversas classes sociais brasileiras durante o período ditatorial, como, por exemplo, a classe média, poderia auxiliar os alunos no entendimento de que os militantes, seja na guerrilha armada ou nos movimentos culturais, também eram “cidadãos comuns”.

Por fim, a interação entre os participantes permitiu que eles expusessem opiniões divergentes e múltiplas de entendimentos sobre o passado fornecendo meios para a composição de novos conhecimentos. Podemos perceber no caso da aluna Carolina que, em um primeiro momento sua opinião é compartilhada por Eliana, porém no momento que esta realiza uma nova reflexão sobre a população do período ditatorial, há a exposição de outra perspectiva de interpretação que acaba influenciando no pensamento da primeira. O resultado, mesmo havendo um retorno parcial de Carolina, foi um exercício de empatia a partir do contato com múltiplas opiniões, causando nas duas alunas um entendimento mais amplo sobre as ações tomadas pela população no período.

3.5.10 Considerações Sobre o Grupo Focal

O que pretendemos na composição desta seção do trabalho é demonstrar um meio de planejamento, composição e aplicação da mediação pelo uso de uma ferramenta pedagógica, o filme. O Piloto e o IP foram ferramentas essenciais para o planejamento, pois permitiram o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos e o entendimento do modo como eles assistem e interpretam os filmes. A partir da análise de suas respostas, tendo em mente que elas são expressões dos seus pensamentos naquele momento, realizamos um

planejamento que resultou no roteiro-guia e que tem por objetivo estimular os alunos na reflexão de outras perspectivas históricas possibilitadas pelo filme a partir das suas próprias.

Constatou-se na análise do Piloto que, pela falta da ação mediadora, os alunos interpretaram a narrativa cinematográfica a partir dos seus conhecimentos e dos direcionamentos dados pela obra. Portanto, a participação do mediador e a criação de situações por ele mostrou-se fundamental para orientar as discussões e atingir os objetivos propostos, destacando passagens sutis no enredo ou estimulando os alunos a tomarem perspectivas diferentes para um entendimento mais amplo da temática.

A opção pelo Grupo Focal permitiu a elaboração e investigação mais detalhada de métodos de interação entre professor, alunos e o filme que resultaram, em nossa compreensão, em algumas mudanças de pensamento dos alunos para o entendimento do passado e no seu uso para reflexão do presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as discussões apresentadas até aqui, podemos realizar uma reflexão sobre os resultados de nosso trabalho. A atividade do GF e sua análise apresentada constituem-se no cerne de nossa pesquisa, entretanto, tal como a atividade de mediação que exigiu a apreciação das diversas partes constituintes para a sua realização, nossa investigação também exigiu a integração de teorias, conceitos, metodologias e fontes para a composição do trabalho final.

Através das discussões realizadas sobre o aprendizado, foi possível elaborar uma atividade com os alunos que levasse em conta seus conhecimentos prévios como ponto de partida, desenvolvendo-os através dos temas trazidos pela narrativa cinematográfica e dos estímulos das situações planejadas pelo mediador no roteiro-guia. Os resultados obtidos não podem ser entendidos como frutos exclusivos de uma ou outra abordagem utilizada, mas do estabelecimento de um processo dialético entre os elementos constituintes.

A concepção da História enquanto uma disciplina capaz de permitir a reflexão do presente através do conhecimento do passado possibilita o uso dos conhecimentos históricos como “ferramentas intelectuais”, dando meios e autonomia para que os próprios alunos realizem esta ação. Partindo de uma carência de orientação no seu presente, o estudo da história permite o contato com outras vivências e temporalidades, fornecendo meios para os alunos perceberem ligações entre suas experiências e “ocorrências históricas”, realizando um processo associativo ou de ancoragem que, como Ausubel propõe, resultaria na percepção de modelos explicativos mais gerais, os chamados conceitos subordinantes.

Algumas discussões realizadas com os alunos no GF demonstraram claramente o uso dessas ferramentas intelectuais para entendimento do seu presente. Através de conceitos subordinantes os alunos conseguiram explicar, de acordo com as suas capacidades, as permanências de ocorrências do passado ainda hoje como, por exemplo, quando discutem a repressão aos movimentos sociais e trabalhistas, a violência policial e a manipulação de informações pelos meios de comunicação.

Já sobre as abordagens realizadas através da narrativa histórica contida na obra cinematográfica podemos dizer que estas constituíram uma base importante para o desenvolvimento de situações de estímulo com os alunos. Através deste contato com as representações da história disponibilizadas pelo diretor na obra, o grupo pôde envolver-se com o drama dos personagens ao mesmo tempo em que interpretou o discurso presente. Neste

sentido, a linguagem fílmica agiu, conforme planejado, como a ferramenta pedagógica, possibilitando uma relação dos estudantes com conhecimentos e interpretações históricas e, a partir disto, dando meios para o mediador e os participantes criarem discussões que colaboraram para o desenvolvimento de reflexões históricas.

Em outros momentos, apesar do planejamento e elaboração de um roteiro-guia preocupado com o estímulo ao ato reflexivo e ao desenvolvimento das potencialidades dos alunos, foi possível perceber que os processos de ensino e aprendizagem possuem uma espontaneidade que não pode deixar de ser levada em conta. Durante algumas discussões presenciamos a criação de situações de reflexão histórica pelos próprios alunos, sem que tivessem sido planejadas, mas que foram prontamente aproveitadas pelo mediador para estimular os alunos no desenvolvimento de suas competências de raciocínio e interpretação histórica.

O caso do exercício de empatia realizado pelas alunas Eliana e Carolina nos permite exemplificar ocorrências que não estavam previstas em nosso planejamento, mas que foram prontamente incorporadas à discussão e utilizadas pelo mediador, resumindo a discussão em forma de questionamento de forma a fazê-las refletir sobre as situações vivenciadas pela população brasileira no período ditatorial. Esta situação permite percebermos como a descentração ou a expulsão do egocentrismo, que nos propõe Piaget, colabora para o estabelecimento de um pensamento empático para com outras pessoas em outros contextos, auxiliando na ampliação de conhecimentos e na compreensão da realidade do outro, ainda que em outro tempo.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de apontar algumas dificuldades enfrentadas e perspectivas que não puderam ser contempladas por nós na realização das atividades com os alunos. Apesar de termos realizado contatos com os estudantes durante a aplicação do IP e na exibição do filme, além da própria análise do IP, acreditamos que a convivência mais ampla, como a do professor com a turma ao longo do ano letivo, possibilitaria um conhecimento melhor das concepções e modos de raciocínio dos alunos. Este contato mais constante e duradouro entre docente e discentes permitiria o desenvolvimento de situações de estímulo e mediação mais amplas, podendo ser divididas em partes e trabalhadas de forma relacionada com os conteúdos planejados pelo professor ao longo do semestre ou bimestre.

Como informamos ao início do trabalho, nossa preocupação com a abordagem temática do período ditatorial concentrar-se-ia nas fornecidas pelo filme: a

participação de um grupo religioso na oposição ao regime e sua divergência com a instituição a que estão ligados; a violência, sejam as físicas (tortura e assassinato) ou mais sutis (psicológica, censura e perseguição política); e a continuidade no presente, mesmo que transformada, de características, situações e ocorrências que se fizeram presentes à época. O nosso trabalho com estes assuntos deu-se de forma mais ampla e algumas vezes sendo desenvolvido com a liberdade que a metodologia do GF permitia, acabando até por ser comparada pelos alunos como a uma “revisão” para prova:

Mediador: Qual a opinião de vocês sobre este encontro? Vocês acham que foi válido? Ajudou a pensar...

Alice: [interrompendo] Foi.

Carolina: [interrompendo] Se a gente ainda não tivesse feito a prova, seria, tipo, muito fácil fazer a prova.

Deste modo, ao contrário de uma atividade como a nossa que foi desenvolvida por cerca de uma hora e trinta minutos, dadas as condições em que foram realizadas, um trabalho mais contínuo e persistente como a de um professor permitiria que cenas e abordagens do filme fossem utilizadas de forma mais específica ainda, relacionadas com o planejamento dos conteúdos e até reexibidas, possibilitando análises mais detalhadas da narrativa cinematográfica.

A elaboração desta pesquisa não teve o objetivo de exaurir todas as possibilidades de uso do cinema no processo de mediação. Assim como os trabalhos comentados e utilizados em nossas discussões, ao longo desta pesquisa também fizemos escolhas e definimos uma abordagem da temática na expectativa de contribuirmos para as reflexões sobre o uso desta linguagem audiovisual e da mediação no ensino de história. Embora tenhamos trabalhado com um público que não pode ser entendido como representante da totalidade dos alunos, acreditamos que nosso objetivo de investigação tenha sido atingido e que esta pesquisa pode contribuir para a reflexão de professores, pesquisadores e interessados que busquem compreender melhor as possibilidades, formas e meios de uso do cinema como ferramenta dentro de uma abordagem mediadora.

A análise dos resultados atingidos pelo uso da metodologia de mediação demonstrou a possibilidade de estímulo de um tipo de aprendizagem diferenciada, renovada e mais alinhada com os novos desafios pelos quais a educação e o ensino de história no Brasil têm enfrentado neste início do século XXI. Conforme apontado por grande parte dos alunos

que responderam ao nosso questionário, o uso de meios audiovisuais é concebido por estes como um meio capaz de promover o aprendizado, tendo a capacidade de contribuir para isto ainda mais se associado com os conteúdos e atividades já desenvolvidos pelo professor. Além do mais, este trabalho com os alunos possibilitou a eles a participação ativa no processo de ensino e aprendizagem do grupo, intervindo, discordando ou fornecendo elementos novos para a reflexão histórica, culminando no desenvolvimento de conhecimentos mais amplos sobre o período e sobre a própria realidade em que vivem.

REFERÊNCIAS

- ABDALA JR, Roberto. **História e Cinema**: um diálogo educativo. 2003. 112p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.
- ABUD, Kátia. A construção de uma Didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. **Revista História**, São Paulo, v. 22, n. 1, pp. 183-193, 2003. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/his/v22n1/v22n1a08.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2012.
- AUSUBEL, David. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Paralelo Editora, 2003.
- BARCA, Isabel. Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: BARCA, Isabel (org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. (Actas das 1as jornadas internacionais de educação histórica). Centro de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2001.
- BETTO, Frei. **Batismo de Sangue**: os dominicanos e a morte de Carlos Marighella. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.
- BRASIL. **Lei nº 6.683**, de 28 de agosto de 1979. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6683.htm>. Acesso em 20 jun. 2012.
- _____. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos. **Direito à verdade e à memória: Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos**. Brasília, Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.
- BURKE, PETER. **A escrita da História**. Novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 57-72, 2006.
- CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebelo. **Enredos de Clio**: pensar e escrever a história com Paul Veyne. São Paulo, Ed. UNESP, 2003
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2011.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 5, n. 11, abr. 1991. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141991000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 09 maio 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141991000100010>.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**. Porto Alegre, v.2, p. 177-229, 1990.

COUTO, José Geraldo. O Cinema de Estúdio: as experiências norte-americana e brasileira. In: FALCÃO, Antônio Rebouças. BRUZZO, Cristina (coords). **Lições com Cinema**. São Paulo: FDE, 1994, v. 2.

EMERY, Edward; AULT, Phillip H.; AGEE, Warren K. **Introdução à comunicação de massa**. São Paulo, Atlas, 1973.

FEIJÓ, Sara. **Memória da Resistência à ditadura**: Uma análise do filme *Batismo de Sangue*. 2011. 158p. Dissertação (Mestrado em História). Universidade de São Paulo.

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

FRANKLIN, John. "Birth of a Nation": Propaganda as History. **The Massachusetts Review**. Amherst, v. 20, n. 3, 417-434, set.-nov., 1979. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/25088973>>. Acesso: em 20 jun. 2012.

GAGO, Marília. Concepções de passado como expressão de consciência histórica. **Currículo sem Fronteiras**. Braga, v. 7, n. 1, 127-136, jan.-jun. 2007.

GONÇALVES, Irlen; FARIA FILHO, Luciano. História das Culturas e das Práticas Escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima; VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2005.

HARTOG, François. A fábrica da História: do "acontecimento" à escrita da História: as primeiras escolhas gregas. **História em Revista**. Pelotas, v. 6, 7-19, dez. 2000.

JUCHEM, Marcelo. Reflexões literárias: novas questões a partir do surgimento da fotografia. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS DA IMAGEM, n. 3, 2011, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2011. 1956-1968. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/eneimagem/anais2011/trabalhos/pdf/Marcelo%20Juchem2.pdf>> Acesso em 19 jun 2012.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-136, jun. 2004.

KORNIS, Mônica Almeida. História e Cinema: um debate metodológico. **Revista Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1990.

LEE, Peter. Putting Principles into Practice: Understanding History. In: DONOVAN, M. S.; BRANSFORD, J. D. (Eds.). **How Students Learn: History, Mathematics, and Science in the Classroom**. Washington, D.C, The National Academies Press, 2005.

_____. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Revista Educar**, Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

_____. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. (Actas das 1as jornadas internacionais de educação histórica). Centro de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2001

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem Significativa Crítica. In: Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 3., 2000. Lisboa. **Atas...** Disponível em <<http://www.famema.br/semanadeplanejamento/aprendizagemsignificativacritica.pdf>>. Acesso em 10 mar. 2011. Conferência proferida neste Encontro em 11 a 15 de set de 2000. Publicada nas atas com título original de Aprendizagem Significativa Subversiva.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2009

NASCIMENTO, Vera Lúcia. “Cinema e Ensino de História”. **Revista Urutágua**. No. 16, Maringá, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/Urutagua/article/view/3695/3272>> Acesso em: 10 mar. 2011.

PIAGET, Jean. **Moral Judgement of the Child**. Translate Marjorie Gabain. Glencoe: The Free Press, 1948.

PINTO, Luciana. O Historiador e sua relação com o cinema. **Revista Eletrônica O Olho da História**, Salvador, n. 6, 2004. Disponível em <<http://www.oohodahistoria.ufba.br/artigos/historiadoreocinema.pdf>> Acessado em 20 jan. 2012.

REIS, José Carlos. **A História: entre a Filosofia e a Ciência**. São Paulo: Ática, 1996

_____. **O desafio historiográfico**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa** (Tomo I). Campinas: Papyrus, 1994.

_____. **Tempo e narrativa** (Tomo III). Campinas: Papyrus, 1997.

ROCHA, Glauber. **Revolução do Cinema Novo**. Rio de Janeiro: Alhambra/Embrafilme, 1981.

RODRIGUES, Maria Teresa Silva Costa. **O Filme de Ficção na Construção do Conhecimento Histórico: um estudo realizado com alunos do 5º ano de escolaridade**. 2005. 264p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade do Minho.

ROSÁRIO, Heleno Brodbeck do. **Por uma vida sem treta: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, didática da história e empatia histórica**. 2009. 92p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná.

ROSENSTONE, Robert A. **A história nos filmes. Os filmes na história**. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Visions of the past: the challenge of film to our idea of history**. Cambridge; Londres: Harvard Press, 1995.

ROSSI, Clóvis; KNAPP, Wolfgang; BERNARDET, Jean-Claude. **O que é: Jornalismo, Editora, Cinema**. São Paulo: Circulo do Livro/ Brasiliense S.A., 1991.

RÜSEN, Jörn. **Didática: funções do saber histórico**. In: História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.1, n.2, p.07-16, jul./dez. 2006.

_____. Perda de Sentido e Construção de Sentido no Pensamento Histórico na Virada do Milênio. **História: debates e tendências**. Passo Fundo, v.2, n.1, p.09-22, dez. 2001 (a).

_____. **Razão histórica**: teoria da história: fundamentos da ciência histórica. Brasília: Ed. UNB, 2001 (b).

SANTOS, Bredore. **Aprender com a televisão**: O Segredo da Rua Sésamo. Lisboa: TV Guia Editora, 1991.

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

SCHMIDT, Maria; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão. (orgs.). **Jörn Rüsen e o Ensino de História**. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

SCHVARZMAN, S. História e historiografia do cinema brasileiro: objetos do historiador. **Revista Especiaria**, Santa Catarina, v. 10, n. 17, jan./jun., 2007. Disponível em <http://www.uesc.br/revistas/especiarias/ed17/sheila_schvarzman.pdf> Acessado em 20 jan. 2012.

SEIXAS, Peter. Popular Film and Young People's Understanding of the History of Native American-White Relations. **The History Teacher**, v. 26, n. 3, maio, 1993, pp. 351-370. Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/494666>> Acesso em 15 jul 2012.

SILVA, Marcos. A construção do saber histórico: história e imagens. **Revista História**, São Paulo, n. 125-126, p. 117-134, ago-dez/91 a jan-jul/92. Disponível em <<http://www.revistasusp.sibi.usp.br/pdf/rh/n125-126/a09n1256.pdf>> Acesso em 20 jan 2012.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. In: ZARTH, Paulo A. et al. (Orgs.) **Ensino de História e Educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2004.

SIMON, Cristiano Biazzo. História local, Regional e Ensino de História. In: ALEGRO, Regina Célia... *et al* (orgs.). **Paraná memórias**: histórias locais e ensino de história: projeto contação de histórias do Norte do Paraná. Londrina: Eduel, 2011.

SOUZA, Aline Aparecida de Almeida. 2009. **EMPATIA HISTÓRICA**: um estudo nas atas das Jornadas Internacionais de Educação Histórica (2000-2006). p. 43. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina, 2009.

STONE, Lawrence. The Revival of Narrative: Reflections on a New Old History. **Past and Present**. Oxford, n. 85. 3-24, nov. 1979. Disponível em <<http://links.jstor.org/sici?sici=0031-2746%28197911%290%3a85%3C3%3AATRONRO%3E2.0.CO%3B2-Y>> Acesso em 05 de nov. 2011.

THOMPSON, Edward. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

WERTSCH, James. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge: Harvard University Press, 1985.

WHITE, Hayden. Teoria Literária e Escrita da História. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 7, n. 13, 21-48, 1994.

REFERÊNCIAS CINEMATOGRAFICAS

BATISMO de Sangue. Helvécio Ratton. Produção: Helvécio Ratton. Intérpretes: Caio Blat; Daniel de Oliveira; Cássio Gabus Mendes; Ângelo Antônio; Marku Ribas e outros. Roteiro: Dani Patarra e Helvécio Ratton, baseado no livro homônimo de Frei Betto. Downtown Filmes, 2007. DVD (110 min.), son., color. Produzido por Helvécio Ratton, Quimera Filmes e V&M do Brasil.

BIRTH of a Nation. David W. Griffith. Intérpretes: Lillian Gish; Mae Marsh; Henry Walthall e outros. Roteiro: Thomas Dixon Jr; David W. Griffith e Frank Woods, baseado no romance *The Clansman: An Historical Romance of the Ku Klux Klan* de Thomas Dixon Jr. David W. Griffith Corp, 1915. DVD (187 min.), mudo, p&b. Epoch Producing Corp.

DANCE with Wolves. Kevin Costner. Intérpretes: Kevin Costner; Mary MacDonnell; Rodney A. Grant; Floyd Westerman e outros. Roteiro: Michael Blake. Tig Productions, 1990. DVD (181 min), son., color. Produzido por Tig Prod. e Majestic Films International. Distribuído no Brasil com o título *Dança com Lobos* por Flash Star Home Video e Abril Video.

GANGA Zumba. Carlos Diegues. Intérpretes: Antônio Pitanga; Léa Garcia; Eliezer Gomes e outros. Roteiro: Carlos Diegues; Rubens Rocha Filho; Leopoldo Serran; e Paulo Gil Soares. Baseados no romance homônimo de João Felício dos Santos. Copacabana Filmes, 1963. 35mm (100 min.), son., p&b. Produzido por Copacabana Filmes e Tabajara Filmes. Distribuído por Globo Vídeos.

OS INCONFIDENTES. Joaquim Pedro de Andrade. Intérpretes: José Wilker; Luiz Linhares; Paulo César Peréio e outros. Roteiro: Joaquim Pedro de Andrade e Eduardo Escorel, baseados nas obras de Tomaz Antônio Gonzaga e Cecília Meireles. Filmes do Serro, 1972. 35mm (100 min.), son., color. Produzido por Filmes do Serro; Grupo Filmes; Mapa Filmes S.A. Distribuído por Servicine.

TERRA em Transe. Glauber Rocha. Intérpretes: Jardel Filho; Paulo Autran; José Lewgoy e outros. Roteiro: Glauber Rocha. Mapa Filmes, 1967. DVD (111 min.), son., p&b. Produzido por Mapa Filmes. Distribuído por Versátil Home Vídeo.

THE Searchers. John Ford. Intérpretes: John Wayne; Natalie Wood; Ward Bond e outros. Roteiro: Frank S. Nugent, baseado no romance homônimo de Alan Le May. C.V Whitney Pictures, 1956. VHS (119 min.), son., color. Produzido por Warner Bros. Pictures e C.V Whitney Pictures. Distribuído no Brasil com o título de *Rastros de Ódio* por Warner Home Video.

TROPA de Elite – Missão dada é missão cumprida. Direção: José Padilha. Produção: Marcos Prado; José Padilha. Intérpretes: Wagner Moura; André Ramiro; Caio Junqueira; Maria Ribeiro; Fernanda Machado e outros. Roteiro: José Padilha; Rodrigo Pimentel; Bráulio Mantovani. Zazen Produções, 2007. DVD (118 min.), son., color. Produzido por Marcos Prado e José Padilha.

TROPA de Elite 2 – O inimigo agora é outro. Direção: José Padilha. Produção: José Padilha; Marcos Prado. Intérpretes: Wagner Moura; André Ramiro; Maria Ribeiro; Milhem Cortaz; Seu Jorge e outros. Roteiro: José Padilha; Bráulio Mantovani. Zazen Produções; Globo Filmes, 2010. DVD (116 min.), son., color. Produzido por José Padilha e Marcos Prado.

ZUZU Angel. Direção: Sérgio Rezende. Produção: Joaquim Vaz de Carvalho. Intérpretes: Patrícia Pillar; Daniel de Oliveira; Camilo Bevilacqua; Luana Piovani; Leandra Leal e outros. Roteiro: Sérgio Rezende e Marcos Bernstein. Warner Bros; Globo Filmes, 2006. DVD (110 min.), son., color. Produzido por Warner Bros. Pictures, Globo Filmes e Toscana Audiovisual.

ANEXOS

ANEXO A
Piloto

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL - LINHA DE HISTÓRIA E ENSINO
DISCENTE: FERNANDO ROSSI
INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO EM HISTÓRIA

Nome: M A S
 Turma: 3MA IDADE: 18

1. Você costuma assistir filmes? Quantos por mês?

Sim. Mais ou menos 7 filmes por mês.

2. Para você, o que é História?

Para mim História é poder conhecer o "porque" das coisas atualmente e saber a origem das coisas.

3. Você acha importante estudar História? Por quê?

Sim. Como eu já disse na questão 2, "é poder conhecer o "porque" das coisas atualmente e saber sua origem".

4. Você acha possível aprender História através de filmes? Como?

Sim. Vários filmes contam a história de algum fato importante que ocorreu que foi tão importante que virou filme, eles procuram te passar as informações com imagens, sons e assim você pode viver o momento.

5. O que você entende por Ditadura Militar?

Eu entendo que é repressão dos direitos populares, foi um período muito difícil para o nosso país, ocorreram muitas mortes, foi um período de injustiça, etc...

6. Qual cena do filme te chamou mais a atenção? Por quê?

A cena em que os dois padres estão sendo torturados e um dos policiais fala "O outro já pifou". Porque o que me impressionou foi o tratamento às vítimas e o modo de falar.

7. Você acha que assistir este filme te ajudou a compreender melhor a Ditadura Militar? Como?

Sim, um pouco. Pois a maioria das cenas que vi no filme como: tortura, prisão, exílio já sabia que acontecia, mas ao menos me fez ver como realmente acontecia.

8. Você acha que coisas que aconteceram durante a Ditadura Militar ainda podem ser percebidas no nosso dia-a-dia? Dê exemplo(s).

A expressão de movimentos, a censura. Por exemplo o movimento estudantil que aconteceu na USP, as ações exageradas da polícia, etc.

9. Qual você acha que foi a ideia principal que o diretor quis mostrar neste filme?

A Injustiça e a censura de ideias que atrasou o desenvolvimento do nosso país e muito na desigualdade tão criticada hoje em dia.

10. Você recomendaria este filme para alguém? O que diria para essa pessoa?

Sim. "Olha como era na época da sua avó, filho!"

A-20
07/11/2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL - LINHA DE HISTÓRIA E ENSINO
DISCENTE: FERNANDO ROSSI
INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO EM HISTÓRIA

Nome: de V S
Turma: 3ª EM A IDADE: 17

1. Você costuma assistir filmes? Quantos por mês?
Não, prefiro seriados. Em média 1 ou nenhum.
2. Para você, o que é História?
História para mim é os estudos da origem de determinadas coisas no presente.
3. Você acha importante estudar História? Por quê?
Sim, para entender o porquê das coisas, entretanto, divorçado dos estudos de história somente para "decorar".
4. Você acha possível aprender História através de filmes? Como?
Muito pouco, pois os filmes adaptam muito a história para vender, e os filmes didáticos, geralmente são ruins.
5. O que você entende por Ditadura Militar?
Governo rígido e centralizador além de desonesto, atendendo as prioridades de poucos.
6. Qual cena do filme te chamou mais a atenção? Por quê?
As que mostraram cenas de tortura, pois sempre quis saber o que tão intensa foi a ditadura.
7. Você acha que assistir este filme te ajudou a compreender melhor a Ditadura Militar? Como?
Um pouco pouco que a melhor fonte para se aprender é o livro didático, pois o filme vive o livro e o se aprende da história.
8. Você acha que coisas que aconteceram durante a Ditadura Militar ainda podem ser percebidas no nosso dia-a-dia? Dê exemplo(s).
Não.
9. Qual você acha que foi a ideia principal que o diretor quis mostrar neste filme?
O diretor quis mostrar o sofrimento e repressão do período.
10. Você recomendaria este filme para alguém? O que diria para essa pessoa?
Sim, já recomendei, disse que era um "Trope de Elite" da ditadura.

ANEXO B

Instrumento Prévio

22/10/2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL – LINHA DE HISTÓRIA E ENSINO
DISCENTE: FERNANDO ROSSI

INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS

NOME: ELIANA

IDADE: 19 TURMA: 3ª MA ESCOLA: E.E. Atílio Codato – Cambé-PR

1. Você costuma assistir filmes? Quantos por mês?

Sim, depende do S.A.O.

2. Você acessa a internet? Quantas horas por dia?

Sim, umas 2 horas por dia.

3. Além da aula e do livro didático, você acha que existem outras formas de aprender História fora da escola? Cite algumas formas e diga qual delas você acha que é a melhor para aprender?

Sim, visitando ~~os~~ museus históricos, vendo filmes, documentários. A que no meu opinião o ensino é melhor é assistindo filmes.

4. Qual modo você acha que é melhor para aprender? Estas formas diferentes perguntadas na questão 3 ou as aulas na escola? Por quê?

As formas diferentes, pois isso prende mais o estudante, não deixo com que ele desvie a atenção.

5. Para você, o que é História?

É uma recapitulação e discussão sobre os maiores e mais importantes acontecimentos mundiais, tanto passados como também alguns recentes.

6. Você acha importante estudar História? Por quê?

Sim, pois aprendemos como era o modo de vida da sociedade antes de nossa.

7. Você acha possível aprender História através de filmes? Como?

Sim, filmes são interativos e prendem a atenção, muitas vezes são realistas.

8. O que você sabe sobre a ditadura de 1964?

Foi um golpe militar que derubou o presidente como meio de criar uma sociedade comunista, a censura e o milagre econômico.

19/10/2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL – LINHA DE HISTÓRIA E ENSINO
DISCENTE: FERNANDO ROSSI

INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO DE CONHECIMENTOS PRÉVIOS

NOME: FÁBIO

IDADE: 17 TURMA: 3emB ESCOLA: E.E. Atílio Codato – Cambé-PR

1. Você costuma assistir filmes? Quantos por mês?

Sim, em média 10 ou menos.

2. Você acessa a internet? Quantas horas por dia?

Sim, entre duas e três horas.

3. Além da aula e do livro didático, você acha que existem outras formas de aprender História fora da escola? Cite algumas formas e diga qual delas você acha que é a melhor para aprender?

Sim. Podemos aprender pela internet, em sites, na televisão ou até mesmo oralmente conversando sobre os assuntos com pessoas que os conhecem.

4. Qual modo você acha que é melhor para aprender? Estas formas diferentes perguntadas na questão 3 ou as aulas na escola? Por quê?

Depende, no meu caso eu considero muito a afinidade com o professor. Se somos "amigos", não existe melhor lugar para aprender do que a escola.

5. Para você, o que é História?

São acontecimentos que definem e/ou caracterizam o passado de algo ou alguém, ou também de um lugar. A história estuda esses acontecimentos.

6. Você acha importante estudar História? Por quê?

Sim, e muito. Queremos conhecer nosso passado, o passado do nosso país. É uma questão de cultura.

7. Você acha possível aprender História através de filmes? Como?

Sim. Filmes que narram acontecimentos históricos são uma forma "dinâmica" e rápida de aprendizado.

8. O que você sabe sobre a ditadura de 1964?

Foi um período de opressão sobre o povo. Através de um "golpe" os militares entraram no poder e praticamente anularam a Constituição com seus AIs. O período foi longo e extremamente restritivo quanto à críticas e opiniões sobre o governo.

ANEXO C

Dentre as várias características da chamada *web 2.0*, uma das principais e mais interessantes para o campo das ciências humanas é o abrandamento da barreira entre autor e leitor. A possibilidade de pessoas comuns poderem fazer comentários, críticas e sugestões com a facilidade de alguns cliques é um novo marco para os meios de comunicação e para a participação dos internautas em um ambiente mais democrático.

Esta facilidade de interferência nos textos a partir do conforto (ou clausura) de nossos lares, somada ao suposto anonimato que a internet propicia, permite que as pessoas se expressem com mais liberdade e deixem transparecer mais as suas opiniões.

Como comentado na nota 23 à página 57 deste trabalho, durante a sanção presidencial da lei que constitui a Comissão da Verdade para apurar os crimes cometidos durante a ditadura de 1964, acompanhamos diversas reportagens em alguns portais de notícias nacionais. Destacamos aqui alguns exemplos destes comentários sobre as publicações que ilustram simplificações históricas realizadas pelos internautas.

Figura 1 - Comentário sobre a notícia “Governo não chega a acordo sobre Comissão da Verdade”.






elaine gomes (206) - UBERLÂNDIA/MG		em 21/09/2011 às 07h38	
 facebook	 twitter	Denuncie	Responder
		 0	 0
<p>A comissão da verdade do p t é para vingar a derrota da esquerda contra a ditadura. Cuidado militares esta comissão só tem um lado. o lado da esquerda.</p> <p>comissão da vergonha. a esquerda nunca lutou por democracia . era comandado por fidel que como sabemos , é um ditador, e treinou estes guerrilheiros que hoje no poder</p> <p>querem dinheiro do Estado e punição dos militares.</p> <p>Ora já existe a lei da anistia e a democracia deve seguir em frente.</p>			
<p>Fonte: CABRAL, Maria Clara; MAGALHÃES, João Carlos. Governo não chega a acordo sobre Comissão da Verdade. Folha de São Paulo. Brasília, 20 out. 2011. Poder. Disponível em <http://www1.folha.uol.com.br/poder/978374-governo-nao-chega-a-acordo-sobre-comissao-da-verdade.shtml> Acessado em 17 de abril de 2012.</p>			

Figura. 2 - Comentário sobre a notícia “Dilma veta 3 itens da Lei de Acesso a Informações Públicas”.




Eloi Lopes
Magalhaes
18/11/2011, 20h39

Cara Nação Brasileira.
A lei da anistia veio para colocar um esquecimento em todo o passado para ambos os lados surgiu para que se evitassem ódios entre as partes.
Mas como sempre esse grupo que assumiu o poder central do País e principalmente o PT e suas ramificações que se nutrem no ódio estão crinado essa lei odiosa que via levantar ações ocorridas no período dos governos militares somente com o intuito de vingança, pois se desejam fazerem a coisa certa têm que serem avaliados todos os atos de terrorismos que foram praticados tanto por militares como por maus cidadãos brasileiros.
No entanto o que se percebe é que os atos praticados por terroristas não estarão sob a avaliação dessa comissão, o que esse grupo não conseguiu no passado tentando implantar regimes ditatoriais no Brasil uso os mecanismo existentes atualmente para implantar o ódio na sociedade brasileira.
AcordaBrasil !!!

Fonte: COBUCCI, Luciana. Dilma veta 3 itens da Lei de Acesso a Informações Públicas. **Portal Terra**. Brasília, 18 nov. 2011. Brasil; Política. Disponível em <<http://noticias.terra.com.br/brasil/noticias/0,,OI5477048-EI7896,00.html>> Acessado em 17 abr. 2012.

Figura 3 - Comentário sobre a publicação “A Comissão da Verdade é revanchista, sim!”.







Angelo - 16/03/2012 às 9:41

Senhores, graças aos militares não tivemos a época a ditadura comunista, mas deixaram a raiz crescer e com mentiras e ilusões, falso patriotismo buscou-se pelo voto o que não conseguiram pelas armas, e mais estranho de posse do poder o Brasil REGREDIU, toda aquela propaganda feita ficou no papel, mas a cooptação em todas as esferas vingou com toda pompa e compensações, agora eles querem a Comissão da Verdade, que nada mais é do que revanchismo das esquerdas.

Fonte: AZEVEDO, Reinaldo. A Comissão da Verdade é revanchista, sim!. Revista Veja. 15 mar. 2012. Blogs e Colunistas. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/74588/#comments>> Acesso em 17 de abril de 2012.

Figura 4 - Comentário sobre a notícia “Comissão da Verdade é ‘caolha’, afirma filho de Médici”.

Gong da Silva (43) em 30/03/2012 às 10h04

 facebook  twitter Denuncie Responder  46  9

A "comissão da verdade" não só é caolha como é realmente CEGA! Deveria se chamar "a comissão do mentira". Distorce fatos e apresenta aquilo que convém aos grupos de ex-terroristas amigos do atual poder peteba! Um revanchismo tolo e inconseqüente que tem como finalidade desqualificar o regime militar que foi absolutamente necessário ao Brasil, caso contrário, seríamos uma dessas republiquetas socialistas que ainda existem por aí!

Fonte: VIZEU, Rodrigo. Comissão da Verdade é ‘caolha’, afirma filho de Médici. **Folha de São Paulo**. São Paulo, 30 mar. 2012. Poder. Disponível em <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/1069298-comissao-da-verdade-e-caolha-afirma-filho-de-medici.shtml>> Acessado em 17 de abril de 2012.